PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 5 1 MARCA 1934 ROK XIII

PLAN PRACY DYDAKTYCZNEJ KIEROWNIKA SZKOŁY.

Przedstawiając plan pracy kierownika szkoły*), omówiliśmy jedną część jego zajęć, a mianowicie troskę o stronę wychowawczą. Działalność jego nie byłaby zupełna, gdyby nie przedstawiono planu jego pracy dydaktycznej na terenie szkoły, co zresztą zapowiedzieliśmy w ustępie końcowym wyżej wspomnianego artykułu.

Czynimy to w niniejszej rozprawce.

Na podstawie „Statutu“ publicznych szkół powszechnych siedmioletnich, dołączonego jako załącznik do Rozporządzenia Min. W. R. i O. P. z dnia 21 listopada 1933 r. (Nr. 1 Pr. 4053/33) kierownik, między innemi zadaniami, ma:

1) przyczyniać się w dostępnym mu zakresie do skutecznej realizacji powszechnego nauczania,

2) organizować w powierzonej sobie szkole pracę wychowawczą i dydaktyczną i kierować nią, dalej ma wnikać we właściwy sposób w plan, metody i wyniki pracy wszystkich nauczycieli. (§ 18.)

Statut nakłada dalej na kierownika odpowiedzialność nietylko w zakresie czynności jego nauczycielskich, gdyż każdy kierownik uczy przepisaną liczbę godzin tygodniowo, a to zależnie od stopnia organizacji danej szkoły i liczby oddziałów (§ 7) — lecz przedewszystkiem za wyzyskanie wszystkich dostępnych mu środków, prowadzących do realizacji „powszechności nauczania w rejonie powierzonej mu szkoły“, za „organizację szkoły“, za „wychowawczy i dydaktyczny jej stan i rozwój“, za „poziom nauki“ itd.

Już z tego, co wyżej przytoczono, jasno wynika, że odpowiedzialność kierownika jest istotnie bardzo wielka.

*) Patrz artykuł p. t. „Plan pracy kierownika szkoły“, *P. S.* Nr. 3 z dnia 1 lutego 1934 r., tegoż autora. Red.

Aby nałożonym obowiązkom godnie odpowiedzieć i nie lękać się odpowiedzialności, winien i pracę dydaktyczną ułożyć w dobrze przemyślany plan i tenże pedantycznie niemal wykonywać. Praca dydaktyczna kierownika winna objąć:

1) troskę o zrealizowanie programu nauczania,
2) hospitacje poszczególnych klas wzgl. oddziałów i
3) zorganizowanie wycieczek dla celów dydaktycznych i wychowawczych.

Ad 1). Czynności, wynikające z organizacji pracy szkolnej i realizacji programów nauczania, winny uwzględniać skład grona nauczycielskiego, ilość uczniów w danej klasie wzgl. oddziale przy uwzględnieniu zasady skupienia wszystkich przedmiotów w klasach do III włącznie w ręku jednego nauczyciela, a specjalizacji w klasach V, VI i VII. (§ 57.) Klasa IV stanowić winna pewnego rodzaju przejście do specjalizacji.

Program nauki w szkołach powsz. podany jest w „Instrukcji", która jako załącznik dołączona została do Okólnika Nr. 110 Min. W. R. i O. P. z dnia 14 lipca 1933 r. (I. Pr. 2589/33). Instrukcja ta dotyczy w b. r. szk. tylko programów nauki w oddziałach I, II i V publicznych szkół powszechnych oraz zmian w oddziałach III, IV, VI i VII tychże szkół i niżej zorganizowanych.

Otóż do orjentacji, czy zrealizowano ewent. program nauczania danego przedmiotu, służy kierownikowi dział programu „Wyniki nauczania". Wyniki te ma nauczyciel osiągnąć przy uwzględnieniu „Uwag" czy „Uwag dodatkowych", a przy ciągłej kontroli kierownika, jako odpowiedzialnego za wyniki.

W tym kierunku musi dopiero doskonale orjentować się kierownik i to w każdym stopniu organizacyjnym inaczej. Program naukowy, który ma przerobić dana szkoła, a zakreślony ściśle „Instrukcją", musi kierownik znać doskonale, jak to mówią, że ma głowę mieć w programie i program w głowie. Jeżeli tak będzie, to szkoła przyswoi młodzieży i elementarne wiadomości gruntownie, bo na całe życie, i te składniki „najważniejsze" również z rezultatem dodatnim tak, by mogła młodzież, samodzielnie zdawać z nich sprawę. Tyczy się to przedewszystkiem szkół stopnia I i II. Z tych szkół winna młodzież wprawdzie „odpowiednio uzdolniona", przechodzić „bez osobnego przygotowania do innych szkół o bezpośrednio wyższym poziomie nauczania" (§ 1 i 33).

Aby zrealizować program nauczania, należy odpowiednio to nauczanie zorganizować. „Statut“ podaje ramy, w których „może się odbywać“ organizacja nauczania, a mianowicie (§ 48):

a) w poszczególnych klasach, uczących się w osobnych izbach pod kierunkiem różnych nauczycieli,

b) w kompletach, złożonych z klas, uczących się równocześnie w tej samej izbie pod kierunkiem jednego nauczyciela,

c) w zespołach, złożonych z uczniów różnych klas,

d) w grupach, złożonych z uczniów tej samej klasy.

Jak z tego widać, organizacja nauczania może być różnoraka, zależna od stopnia organizacyjnego szkoły, ilości i jakości uczniów itd. pod jednym warunkiem: zrealizowanie zakreślonego programu nauczania. Jeżeli do tego dodamy, że „nauczanie winno mieć charakter wybitnie praktyczny, dostosowany przedewszystkiem do najbliższego otoczenia szkoły i jego potrzeb gospodarczych“ (§ 39), to widzimy, że praca kierownika w kierunku zrealizowania programu nauczania przez zorganizowanie tegoż jest bardzo poważna.

Reasumując to, cośmy wyżej podali, troską kierownika winno być wykonanie programu ministerjalnego przez:

a) dopilnowanie, by obowiązujące programy ministerjalne były przez grono należycie opanowane i zrozumiane |tak, by praca grona dawała programem zakreślone wyniki,

b) by nauczanie było oparte na zasadach dydaktycznych, wynikłych ze znajomości psychologji, a odpowiadające „wiekowi i rozwojowi dziecka“ (§ 1, 32.),

c) by należycie wykorzystywano pomoce naukowe, znajdujące się w szkole,

d) aby kłaść nacisk na charakter wybitnie praktyczny w nauczaniu i samodzielną pracę ucznia.

Ułożenie planu pracy dydaktycznej nie jest rzeczą łatwą. Według § 31 c rada pedagogiczna ma obowiązek „opracowania projektu planu pracy wychowawczej i d y d a k t y c z n e j“, a według § 18 kierownik organizuje tę pracę i kieruje nią.

Ad 2). Jeżeli kierownik jest „bezpośrednim przełożonym wszystkich pracujących w danej szkole osób“ (§ 16), dalej, jeżeli odpowiedzialny jest za całą szkołę, a w szczególności za kierunek

wychowawczy, naukowy i dydaktyczny, to też musi mieć sposobność poznania tego wszystkiego.

„Statut“ w § 18 daje mu możność nietylko organizowania i kierowania prac na terenie szkoły, ale i możność „wnikania we właściwy sposób w plan, metody i wyniki pracy wszystkich nauczycieli“. To wnikanie we właściwy sposób nie jest niczem innem, jak tylko różnego rodzaju hospitacja.

Celem hospitacji kierownika szkoły będzie:

a) poznanie stanu oddziału pod względem wychowawczym przez zwracanie uwagi na karność w klasie, jak np. wchodzenie i wychodzenie uczniów z izby szkolnej, opuszczanie szkoły po nauce, zachowywanie się młodzieży przed nauką, wśród tejże i na przerwach, kontrolowanie sumienności i obowiązkowości uczniów w wykonywaniu poleceń, zwracanie uwagi na wykonywanie przepisów higjenicznych z uwagi na wygląd zewnętrzny uczniów, czystość ciała, odzieży i przyborów szkolnych;

b) poznanie rozwoju umysłowego przez zwracanie uwagi na stopień zainteresowania się daną lekcją, na sposób reagowania na pytania nauczyciela, na pracę uczniów w poszczególnych klasach względnie oddziałach, w kompletach, zespołach i grupach, na poznanie indywidualności najwybitniejszych i najsłabszych uczniów, poznanie postępu w nauce przez ocenę wartości odpowiedzi pod względem formalnym i materjalnym, skontrolowanie, czy przerobiony materjał naukowy stał się trwałą własnością młodzieży, zbadanie stanu wypracowań piśmiennych tak szkolnych, jak i domowych;

c) poznanie nauczycieli pod względem wpływu wychowawczego, a to w kierunku wzajemnego stosunku do uczniów, czy ten stosunek jest czynny czy bierny, życzliwy czy surowy, wyrozumiały czy obojętny; następnie, jakie posiada zdolności pedagogiczne i dydaktyczne i jaką wiedzę fachową np. z dziedziny psychologji, jak również, czy posiada osobisty autorytet u swych wychowanków. Badając wyniki pracy nauczycieli, musi przekonać się kierownik, czy posiada zupełną znajomość programów naukowych, czy jest do lekcyj przygotowany (§ 24), jak również, czy stosuje właściwą do danego przedmiotu metodę. Konieczną jest rzeczą, by kierownik poznał obowiązkowość nauczycieli, ich punktualność

przybywania do szkoły jak i jej opuszczania, wypełnianie dziennika lekcyjnego, katalogu klasowego itp., sporządzanie planu szczegółowego, dokładności i sumienności w wykonywaniu poleceń i wskazówek kierownika szkoły, oraz wywiązywania się z czynności, zleconych przez radę pedagogiczną. Do całości poznania nauczycieli musi kierownik dokładnie wiedzieć, jak każdy z nich wykorzystuje znajdujące się w szkole środki pomocnicze i urządzenia szkolne (§ 42), ewentualnie gromadzi brakujące a jemu samemu do lekcyj potrzebne pomoce naukowe, jako też, jak organizuje wycieczki szkolne. Wiemy bardzo dobrze, że są one wybitnemi środkami dydaktycznemi, które nie należy tylko znać czy uznawać, ale pilnie w najszerszej mierze używać.

Nie małej wagi jest dla kierownika wiedzieć, jaki wpływ osobisty wywiera, jaki przykład daje młodzieży każdy wychowawca.

Wyżej przedstawione uwagi odnoszą się z reguły do każdej hospitacji.

A teraz zastanowić się wypada, ile hospitacyj ma kierownik przeprowadzić w klasie czy oddziale każdego nauczyciela. Sprawy tej nie można rozstrzygnąć cyfrą. Jak wyżej przedstawiliśmy, kierownik odpowiedzialny jest za organizację nauczania, realizację programu nauczania i za wyniki tegoż. Z tego wynika, że tyle ma odbyć hospitacyj z danym nauczycielem, ile konieczne jest, aby cele, zakreślone statutem, osiągnięte zostały. Sprawę tę będzie traktował indywidualnie, ale celowo. Aby korzyści te kierownik szkoły osiągnął, sporządzi plan tychże. Plan ten obejmie przedmioty nauczania wszystkie lub niektóre, a zakreślony jest na cały rok szkolny. Sporządzi także kalendarz hospitacyj dla każdego nauczyciela. Hospitacje szczególne w końcu roku szkolnego są pierwszorzędnej wagi. Kierownik musi pilnie baczyć na wypełnienie i zastosowanie przepisów „Statutu" w rozdziale B. „Przyjmowanie i przechodzenie uczniów" (§ 74—80), jak również „Ocena uczniów" (§ 81—86). Hospitacje zorjentują kierownika nietylko co do całorocznej pracy każdego nauczyciela, ale dadzą mu możność zastosowania następnie przepisów „Statutu" w rozdziale B. „Ukończenie szkoły i uprawnienia" (§ 87—91).

Hospitacja nie byłaby zupełna, gdyby po niej nie odbył kierownik konferencji. Jakie to konferencje są wskazane i jak je należy przeprowadzać, mówiliśmy obszernie o tem w ub.

r. szk. Obecnie dodamy, że ilość i jakość tych konferencyj zależna jest od tego, jak przeprowadzano naukę podczas hospitacyj, o czem mówiliśmy już wyżej (§ 48).

Podajemy przykładowo kalendarz hospitacyj.

W ciągu roku szkolnego odbędzie kierownik z każdym nauczycielem, w każdej klasie ewentualnie oddziale, np. 4 hospitacje, a mianowicie:

a) od 25 VIII do 15 X dla zorjentowania się w brakach tak w zakresie wychowawczym, jak i zasobu wiadomości naukowych, wreszcie dla przekonania się, czy i jak zorganizował nauczyciel pracę wychowawczo-dydaktyczną na cały rok szkolny,

b) od 15 X do 15 XII,

c) od 16 I do 31 III obie dla stwierdzenia, czy i z jakiemi wynikami jest zrealizowany program wychowawczy i dydaktyczny,

d) od 1 IV do 31 V dla stwierdzenia wyników całorocznej pracy, oraz wysnucia wniosków w kierunku zmian na przyszłość, jako też dla skierowania po porozumieniu z rodzicami, lekarzem szkolnym i instytutem psychotechnicznym do odpowiednich zakładów naukowych i zakładów praktycznych.

Współpraca kierownika z gronem określona jest w § 31, jako zakres działania rady pedagogicznej. Ma ona dbać o poziom wychowawczy i naukowy szkoły, ma omówić i opracować ważniejsze sprawy wychowawcze i dydaktyczne itd. Uchwały rady pedagogicznej mają charakter bądź opinjodawczy, bądź decydujący, o czem winien pamiętać nietylko kierownik ale i nauczyciele. Decydujący charakter ma we wszystkich sprawach, które przekazuje jej „Regulamin dla rad pedagogicznych".

Dalsze kształcenie grona w kierunku dydaktycznym zorganizuje kierownik przez:

a) stworzenie bibljoteki nauczycielskiej ewentualnie rozszerzenie istniejącej w najbardziej wartościowe dzieła pedagogiczne,

b) zorganizuje typowe lekcje pokazowe dla grona, połączone z konferencją metodyczno-dydaktyczną,

c) wyznaczy na posiedzenie rady pedagogicznej referaty z dziedziny najbardziej aktualnej dla danej szkoły,

d) zachęci grono do korzystania z kursów pedagogicznych ewentualnie dydaktycznych.

Ad. 3). Wiadomo, że jednym z najważniejszych środków dydaktycznych są wycieczki szkolne. Są one różnego typu: naukowe, rozrywkowe, okolicznościowe.

Podamy przykładowo plan wycieczek szkolnych.

Klasa I.

1. Wycieczka orjentacyjna po szkole i jej najbliższej okolicy (ulica, plac, rzeka, jej brzegi, most, staw, jezioro itp.).
2. wycieczka na plac targowy w dzień targowy,
3. wycieczka na łąki lub pastwisko (pasące się bydło, konie itp.),
4. wycieczka na rynek,
5. szereg wycieczek do pracowni rzemieślniczych (kuźnia, stolarnia, warsztat szewski, krawiecki, sklep korzenny, sklep towarów łokciowych, piekarnia itd.),
6. wycieczka piesza do 3 km od miejscowości, w której znajduje się szkoła.

Klasa II.

1. Sad w czasie zbierania owoców,
2. rynek w dzień targowy,
3. wiosenna wycieczka do sadu i ogrodu warzywnego (praca w ogrodzie),
4. wycieczka piesza do 4 km od miejscowości, w której znajduje się szkoła.

Klasa III.

1. Wycieczka na pole w czasie orki (praca rolnika, pomocnicy rolnika),
2. wycieczka geograficzna na wzgórze (krajobraz, widnokrąg),
3. wycieczka do jakiegoś zabytku historycznego (pomnik, kopiec, kościół, okopy, ratusz itp.),
4. wycieczka nad staw, jezioro,
5. wycieczka do kwitnącego sadu na wiosnę (oglądanie kwiatów),
6. wycieczka nad strumyk, potok lub rzekę,
7. wycieczka do ratusza,
8. zwiedzenie instytucyj użyteczności publicznej (poczta, dworzec kolejowy, policja, remiza tramwajowa itp.),

9. wycieczka do najbliższej miejscowości (wsi),
10. wycieczka do najbliższego miasteczka lub miasta.

Klasa IV.

1. Wycieczki historyczne do wszystkich tych pomników itp., które są w danej miejscowości i mają łączność z historją Polski i jej kulturą,
2. wycieczka nad brzeg potoku lub rzeki i rozpoznanie biegu wdół, wgórę,
3. wycieczka na sąsiednie wzgórze i rozpoznanie dalszej okolicy,
4. wycieczka do muzeum miejscowego,
5. wycieczka w pole dla obserwacji budowy roślin (korzeń, łodyga, liście, kwiaty i owoce roślin),
6. wycieczka do parku lub ogrodu publicznego (obserwacja drzew liściastych i szpilkowych oraz krzewów),
7. wycieczka do cegielni, wapiennika, kopalni sąsiedniej itp. (poznanie pracy przy wyrobie cegły, wapna itp.),
8. wycieczka do lasu (obserwacja kwiatów wiosennych),
9. kilka wycieczek dla celów wychowania fizycznego.

Klasa V.

1. Wycieczki historyczne w najbliższe okolice,
2. zwiedzanie stylowych kościołów w tej lub sąsiedniej miejscowości,
3. wycieczka do drukarni,
4. wycieczka do ogrodu botanicznego (rośliny podzwrotnikowe),
5. wycieczka do ogrodu zoologicznego (zwierzęta krain południowych i północnych),
6. wycieczka na pole, łąki, pastwisko, do lasu, na torfowisko (poznanie zbiorowisk roślinnych),
7. wycieczka do sąsiednich wzgórz, pagórków lub gór (obserwacja budowy skał),
8. wycieczki dla celów wychowania fizycznego, połączone z biwakowaniem.

Klasa VI.

1. Wycieczka do instytutu geograficznego,
2. podróż koleją lub statkiem do historycznej miejscowości,
3. ogród botaniczny,

4. wycieczki historyczne celem pogłębienia wiadomości historycznych,
5. wycieczki dłuższe dla wychowania fizycznego, połączone z biwakowaniem.

Klasa VII.

1. Zwiedzanie miejscowego lub w sąsiedniej miejscowości będącego muzeum, wystawy obrazów, bibljoteki publicznej lub jakiegoś zakładu naukowego itp.,
2. zwiedzanie gmachów użyteczności publicznej danej lub sąsiedniej miejscowości (dworzec kolejowy, autobusowy, lotniskowy, przystań, port, szpitale, magistrat, starostwo, województwo, rada szkolna itd.),
3. wycieczki naukowe po całej Polsce, o ile są na to fundusze.

Oprócz planu pracy wychowawczej i dydaktycznej, odpowiedzialny jest jeszcze kierownik według § 19 „Statutu“ za „czynności kancelaryjne oraz za stan administracyjno-gospodarczy szkoły“.

Czynności kancelaryjne obejmują prowadzenie:

1. księgi wpisowej uczniów na poszczególne klasy ewent. oddziały,
2. katalogu klasyfikacyjnego (księgi głównej),
3. księgi inwentarzowej ruchomego majątku szkoły,
4. dziennika czynności (podawczego),
5. wykazu absencji i zastępstw nieobecnych nauczycieli,
6. księgi protokółów z posiedzeń rad pedagogicznych,
7. kroniki szkoły,
8. księgi lustracyjnej.

Czynności administracyjno-gospodarcze obejmują:

1. troskę o konserwację budynku i sprzętów szkolnych przez uszczelnianie okien i drzwi oraz pokostowanie tychże, urządzanie umywalni na korytarzu ewent. w szatni lub natrysków w piwnicy szkolnej, wymiana ławek starego typu na stoliczki i krzesła itd.,
2. starania o pomnażanie pomocy naukowych do gabinetu fizykalnego, pracowni przyrodniczej, geograficznej, zakup nowych książek do bibljoteki nauczycielskiej i uczniowskiej itd.

„Statut“ nie obejmuje wyraźnie pracy kierownika w kierunku charytatywnym. Polega ona na zorganizowaniu wspólnie z kołem rodzicielskiem:

a) rozdawania książek szkolnych ubogim uczniom,

b) rozdawania bezpłatnych obiadów i śniadań,

c) rozdawania bielizny, odzieży i obuwia przy pomocy istniejących na danym terenie stowarzyszeń filantropijnych,

d) zakwalifikowania i lokowania uczniów w istniejących kolonjach leczniczych itd.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

HARCERSTWO.

(Z cyklu: Organizacje młodzieży szkolnej.)*)

Harcerstwo to polski *skauting*, a *skauting* „to gra, w której starsi bracia (lub siostry), mogą stworzyć dla swych młodszych braci zdrowe otoczenie i zachęcić ich do zdrowych zajęć, które dopomogą im rozwinąć w sobie cnoty obywatelskie. Nazwa *skauting* oznacza system wychowania obywatelskiego chłopców lub dziewcząt przy pomocy gier**).

Twórcą tego genjalnego ruchu jest Sir Robert Baden-Powell, generał angielski (ur. 1857 r.), który system swój oparł na wychowaniu, przeciwstawiając go nauczaniu. Według Baden-Powella ruch skautowy ma cztery cele:

1. urabianie charakteru młodzieży,
2. dbanie o zdrowie i rozwój fizyczny,
3. zapewnienie chłopcu czy dziewczynie powodzenia w życiu,
4. służbę bliźnim.

Charakter rozwija *skauting* przez prawo skautowe, puszczaństwo, obozownictwo, gry skautowe, umiejętność obserwacji, rycerskość, dobre uczynki itd.

Zdrowie i rozwój fizyczny zawdzięczają skauci grom, ćwiczeniom, znajomości higjeny osobistej i diety, sprawnościom skautowym, powstrzymywaniu się od palenia tytoniu i picia alkoholu.

---

*) Por. *P. S.* Nr. 10, 14, 17, r. 1933.

**) Baden-Powell: *Wskazówki dla skautmistrzów*. Warszawa, 1933.

Do powodzenia w życiu mogą przydać się takie przymioty jak: posłuszeństwo, oszczędność, wstrzemięźliwość, dobre usposobienie, odwaga, ambicja, zdrowie, pomysłowość, energja, uprzejmość, wytrwałość, a te znowu rozwijają różnorodne praktyki skautowe jak np. prawo, sprawności, rzemiosło, życie obozowe, gry.

Służbę bliźnim spełniają skauci przez wykonywanie „dobrych uczynków", pomoc w nagłych wypadkach, ratowanie życia itd.*).

Punktem wyjścia systemu Baden-Powella jest poznanie dziecka. Powiada on: „Pierwszym krokiem na drodze powodzenia w wychowaniu waszego chłopca jest: wiedzieć cokolwiek o chłopcach wogóle, a następnie o tym chłopcu w szczególności".*) Również wielki nacisk kładzie Baden-Powell na zainteresowanie chłopca, mówiąc: „Chcąc osiągnąć wpływ na chłopca, podobny jesteś do rybaka, usiłującego złapać jak najwięcej ryb. Jeżeli na przynętę założysz coś, co tobie smakuje, prawdopodobnie nie wiele złapiesz; lepszą będzie ta przynęta, którą ryba lubi".**) *Skauting* dzięki swoim walorom cieszy się olbrzymiem powodzeniem. Z końcem 1909 r. czyli po dwu latach istnienia ruchu było w Anglji 80 tys. skautów, a w roku 1913 — 200 tys. Dziś *skauting* skupia $2^1/_2$ miljona młodzieży. Pierwszy angielski podręcznik skautowy *Scouting for Boys* rozszedł się w 18 wydaniach w ilości 250 tys. egzemplarzy i został przetłumaczony na wszystkie języki cywilizowanych narodów. W świecie naukowym spotkał się *skauting* z należytem uznaniem. D. J. Russel, prof. Instytutu Pedagogicznego Uniw. Columbia w Nowym Jorku, m. i. tak pisze: „Najznamienniejszym przyczynkiem ruchu skautowego w zakresie wychowawczym jest metoda pedagogiczna. Jako nauczyciel, skłaniam głowę przed genjuszem Baden-Powella, który w dziesięcioleciu więcej uczynił dla używotnienia metody urabiania charakteru, niż dokonali wszyscy szkolarze amerykańscy od czasu wylądowania pierwszych osadników w Nowej Anglji".***) Dr. Montessori zaś, kiedy zwrócono się do niej z zapytaniem, w jaki sposób możnaby zastosować jej system do dzieci wyrasta-

*) Na podstawie: Baden-Powell: *Wskazówki dla skautmistrzów.*

**) Małkowski: *Jak skauci pracują.*

***) *Harcmistrz* — 1920.

jących już z okresu pierwszego dzieciństwa po 6 lub 7 roku życia, odpowiedziała: „Wy w Anglji macie *Boy Scouts*, a ich sposób wychowania jest naturalną kontynuacją tego, co ja stosuję do dzieci".*) *Skauting* ma zastosowanie również w odniesieniu do młodzieży moralnie zaniedbanej i leczy nawet młodocianych przestępców.

„W najnowszej książce Baden-Powella *Skauting i ruchy młodzieży* czytamy, że w Indjach założono drużyny w więzieniach i doprowadzono poczucie honoru młodych więźniów tak wysoko, iż można było skazanych na kilkunastoletnie więzienie wypuszczać bez żadnego dozoru na... wycieczki i ćwiczenia skautowe".**) W 6 numerze *Harcerza* z r. 1932 czytamy: „W Anglji, niedaleko Manchesteru wykryto bandę, złożoną z 8—12-letnich chłopców, którzy uprawiali na wielką skalę „rzemiosło złodziejskie". — Sąd namyślał się, co zrobić z nieletniemi przestępcami, których było około stu. Ostatecznie postanowiono wcielić ich do różnych oddziałów skautów, aby młode talenty skierować na uczciwą drogę".

Skauting na nasz grunt został przeszczepiony w r. 1910 pod nazwą harcerstwa. Różnica między *skautingem* a harcerstwem tkwi tylko w nazwie, przyczem *skauting* jest pojęciem ogólniejszem. W roku 1911 mamy już drużyny harcerskie we Lwowie i w Warszawie. W tym samym roku drużyna polska bierze udział w skautowym zlocie w Birminghamie, a równocześnie we Lwowie zaczyna wychodzić dwutygodnik harcerski *Skaut*. Podstawą ideologji harcerstwa jest ogólnie znane prawo i przyrzeczenie harcerskie.

Rolę wychowania obywatelskiego w harcerstwie podkreślił XII Zjazd Walny, odbyty w kwietniu 1932 r., który uchwalił następującą rezolucję: „XII Zjazd Walny stwierdza, że wychowanie obywatelskie jest najistotniejszą treścią wychowania harcerskiego. Udział harcerzy i harcerek w odzyskaniu i utrwalaniu Niepodległości, zadokumentowany słowami Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego... „wyście w pierwszym stanęli szeregu tych, którzy odważyli się sięgnąć po zaszczytne miano żołnierzy nie-

*) Baden-Powell: *Wskazówki dla skautmistrzów.*
**) *Harcerz,* — 1932 r. nr. 6.

podległości... zdaliście raz jeszcze egzamin ze swej dojrzałości obywatelskiej i gotowości do ofiary“ (list do Nacz. Z. H. P. na dzień 1 lipca 1921 r.), stworzył najgłębszą tradycję wychowania obywatelskiego w harcerstwie, na której opiera się dzisiejsze wychowanie harcerzy, zmierzające do powiększenia i ugruntowania Państwa przez oddanie na służbę Ojczyźnie całego życia i najlepszych sił“.*)

Harcerstwo zorganizowane jest w związek pod nazwą: Związek Harcerstwa Polskiego (Z. H. P.). Młodzież zrzeszona jest w drużynach, które składają się z zastępów, kilka drużyn tworzy hufiec, który znowu podlega komendzie chorągwi. Chorągwie pokrywają się mniej więcej z województwami lub okręgami szkolnemi. Starsza młodzież zorganizowana jest w drużynach starszo-harcerskich (np. drużyny akademickie) lub pełni funkcje instruktorów (podharcmistrze i harcmistrze). Ci ostatni są t. zw. czynnymi członkami Z. H. P. Poza tem są członkowie współdziałający; zadaniem ich jest otoczenie ruchu harcerskiego opieką moralną i materjalną oraz udzielanie pomocy w pracy i jednanie opinji dla ruchu harcerskiego. Członkowie współdziałający tworzą koła przyjaciół harcerstwa, które podlegają zarządowi oddziału. Koło przyjaciół harcerstwa może być przy jednej drużynie, lub opiekować się wszystkiemi drużynami na terenie jednej miejscowości.

Najmłodsi harcerze w wieku 8—11 lat noszą nazwę wilczków lub zuchów i tworzą osobne drużyny lub zastępy. Prawo wilczej gromady brzmi:

1. Wilczek ustępuje staremu wilkowi.
2. Wilczek jest nieustępliwy wobec siebie samego.

Przyrzeczenie wilcząt: Przyrzekam wszystko uczynić, co jest w mej mocy:

1. aby być wiernym Bogu, Ojczyźnie i prawu wilczej gromady,
2. aby codzień wyświadczyć komuś dobry uczynek.

P r o t e k t o r a m i Zw. Harc. Pol. są: Prezydent Rzpltej Ignacy Mościcki, Marsz. Polski Józef Piłsudski i prof. Stanisław Wojciechowski, b. Prezydent Rzplitej.

---

*) *Wiadomości Urzędowe*, r. 1932, nr. 5.

Harcerze posiadają specjalne mundury, oznaką ich jest lilijka a zawołaniem hasło „Czuwaj!“ Drużyny liczą od 20—40 harcerzy, posiadają swoich patronów, a jeżeli drużynowy jest niepełnoletni (np. na terenie szkół), mają opiekunów. Praca w drużynie a właściwie w zastępie, bo harcerze pracują zastępami, polega na ćwiczeniach, grach, gawędach, obozowaniu, wycieczkach, kursach itd., których celem jest osiąganie stopni harcerskich (młodzik, wywiadowca, ćwik, harcerz orli, harcerz Rzpltej,) lub sprawności: (wskazidroga, samarytanin, pioner, hodowca, pływak, mistrz do wszystkiego itd.) Związek Harcerstwa Polskiego liczy obecnie około 80 tys. członków, w tem 24 tys. harcerek, 44 tys. harcerzy, 10 tys. członków współdziałających i 1611 harcerzy-żeglarzy.*)

Na zakończenie warto zaznaczyć, że w r. 1932 odbył się w Polsce Międzynarodowy Zlot Skautów Wodnych nad jeziorem Garczyńskiem, a w Buczu, w harcerskiej szkole instruktorskiej na Śląsku, miał miejsce Międzynarodowy Zjazd Skautingu Żeńskiego. Władze szkolne w Polsce odnoszą się do harcerstwa bardzo przychylnie.

Ostrzeszów (woj. poznańskie). Dr. Czesław Skopowski.

Literatura:

Baden-Powell	Wilczęta, tom I i II (tłumaczył Strumiłło). Książ. Harc. i Kult. Fiz., Warszawa 1925.
—	Wskazówki dla skautmistrzów. Warszawa 1930.
— O. lady	Harcerskie wychowanie dziewcząt (tłumaczyła Wasilewska W.). Warszawa, „Ster", 1922.
Betley-Rudnicki	Skauci w polu.
Borowski St., Hoppe J.	Myśli o kursach w drużynie harcerskiej. Książ. Harc. i Kult. Fiz., Warszawa 1922.
Czajkowska St. D.	O wielki cel harcerstwa. Warszawa 1922. Zarz. Oddz. Warszawa Z. H. P.
—	Przyjaciele harcerstwa. Warszawa 1924. Wyd. Nacz. Z. H. P.
—	W jakim kierunku powinna się rozwijać praca K. P. H.
Gibess St.	Obozownictwo. Polska Składn. Pomocy Szkolnych, Warszawa 1924.
Glass H.	Gawędy z drużynowym. Ks. H. i K. F. W-wa 1923.
—	Książeczka harcerza, wyd. 11. Warszawa 1922. Książ. H. i Kult. Fiz.
* * *	Harcerstwo, tom I. Pod redakcją Sedlaczka St. Książ. H. i Kult. Fiz. Warszawa 1922.
* * *	Harcerstwo. tom II. Pod redakcją Sedlaczka St. Książ. H. i Kult. Fiz. Warszawa 1922. (Sprawności.)
Heidrich A.	Przysposobienie wojskowe w harcerstwie.

*) *Harcerz*, r. 1932, nr. 6.

Łongin ks.	Katechizm harcerski, wyd II. Poznań 1928. Chor. Poznań.
Lutosławski K. ks.	Kolonje harcerskie. Warszawa 1920.
—	Skauting jako system wychowania moralnego.
Małkowski A.	Jak skauci pracują. Kraków 1914, Gebethner.
Maresz	Letnie obozy i kolonje harcerskie. Instrukcja obowiązująca.
Naczelnictwo Z. H. P.	Obozy harcerskie. Ks. Harc. i Kult. Fiz. W-wa 1921.
Pawełek A.	Gawędy instruktorskie, wyd. II. Poznań 1920, str. 88.
—	Młoda drużyna, wyd. III. Warszawa 1922.
Philipps R. E.	Sedlaczek St. — System zastępowy. Ks. Harc. i Kult. Fiz. Warszawa 1922.
Piasecki E., Schreiber M.	Harce młodzieży polskiej. Ks. T. N. S. W. Wyd. III, 1920.
* * *	Rocznik Harcerski. Pod redakcją St. Sedlaczka. Warszawa 1928.
Sedlaczek St.	Bibljografja harcerska. Warszawa 1927. N. Z. H. P., al. Ujazdowska 37 m. 12.
Sedlaczck St.	Harcerstwo w szkole.
Strumiłło T. dr.	Harcerstwo a szkoła, w pracy zbiorowej pod redakcją dr. St. Kopczyńskiego, „Higjena szkolna". Warszawa 1924, 1933. Arct.
Sedlaczek St.	Organizacja harcerstwa. Książ. T. N. S. W. 1920.
—	Organizacja harcerstwa polskiego. Książ.-Atlas 1920.
—	Szkoła harcerza, wyd. III. Warszawa 1931.
Sieroszewski Wł.	Wczoraj i jutro polskiego harcerstwa „Zrąb", r. 1930, tom, II, str. 216 i n.
Śniegocki H.	Piosenki harcerskie. Poznań 1920.
Stojanowski dr.	Zarys metodyki prawa harcerskiego.
Tworkowska Janina	Zastęp harcerek. Ks. Harc. i Kult. Fiz. W-wa 1922.
Wyrobek Z.	Harcerz w polu. Zakład Ossolińskich, Lwów 1926.
—	Vademecum, Tech. podr. harcerski. Kraków 1931. Harc. Sp. Wyd.
Zawada Jan ks. (Lutosławski)	Czuj duch, 16 gawęd o idei skautowskiej. Kraków 1917. Gebethner.
—	Jak prowadzić pracę skautowską. Kraków 1913. Gebethner.
Zienkowiczówna B.	Związek zuchów. Warszawa 1917. Księg. Lisowskiej.

Czasopisma:

Czuj Duch, miesięcznik, Poznań — Zamek.

Harcerz, miesięcznik młodzieży harcerskiej, Warszawa, Żórawia 2, I p.

Harcmistrz, miesięcznik starszyzny harc. z dodatkiem „Wiadomości Urzędowe", Warszawa, Zielna 35 m. 9.

Na Tropie, dwutygodnik. Pismo młodzieży polskiej, Katowice, ul. Szafranka. „Domek harcerski".

Skaut, miesięcznik młodzieży harc., Lwów, ul. Długosza 1.

Skrzydła, miesięcznik instruktorek harc., Warszawa. Myśliwiecka 3-5, P. U. W. F., Z. H. P.

Zastępowy. Pismo harcerskich drużyn szkół powszechnych, Katowice, ul. Szafranka, „Domek Harcerski".

Literaturę wycieczkową podano w bibljografji krajoznawstwa („P. S." Nr. 10/1933 r.)

LECZENIE PO SZKOŁACH.

Obecnie z chwilą, gdy w wielu szkołach zabrakło lekarzy szkolnych i wyłoniła się kwestja angażowania tychże przez komitety rodzicielskie, weszła na porządek dzienny kwestja leczenia dzieci po szkołach. Rodzice bowiem na zgromadzeniach wyrażali nieraz zdanie, że skoro mają już opłacać sami lekarza, to tenże powinien nietylko dbać o zdrowie dzieci, ale także leczyć chore, a nie ograniczać się tylko do pomiarów i spisywania karty zdrowia. Pozornie wydawałoby się to rzeczywiście słusznem, ponieważ powszechnie się twierdzi, że lekarz jest do tego, aby przedewszystkiem leczył. Tymczasem w szkole sprawa ta przedstawia się nieco inaczej i wszystkie instrukcje dla lekarzy szkolnych powiadają, że leczenie nie należy do obowiązków lekarza szkolnego, co naturalnie nie wyklucza tego, że każdy lekarz szkolny udzieli i udziela zawsze chętnie pomocy czy porady potrzebującym.

Dlaczego leczenie w szkołach nie może być obowiązkowe?

Dlatego, że lekarz szkolny przedewszystkiem p o w i n i e n b y ć h i g j e n i s t ą i d b a ć o z d r o w i e d z i e c i i chronić je przed szkodliwościami lub chorobami i tym zapobiegać. Natomiast skoro dziecko jest już chore, to leczenie należy w takim razie do obowiązków rodziców lub lekarza domowego, kasowego itp. Ażeby jednak przyjść z pomocą rodzicom biednym, którzy nie mają sposobności leczenia dzieci za darmo, szkoła idzie im na rękę w ten sposób, że stwarza poradnie szkolne, do których lekarz, względnie kierownik szkoły, kieruje dzieci, potrzebujące leczenia.

Lekarz szkolny prócz tego nie może dlatego leczyć oficjalnie po szkołach, bo stwarzałoby się przez to w budynku szkolnym ambulatorja szpitalne, do których zgłaszaliby się także chorzy, cierpiący na choroby zakaźne lub z domów zakażonych, co naturalnie stoi w rażącej sprzeczności z zasadniczemi wymogami higjeny szkolnej. Dalej leczenie nie może się tylko ograniczać do porady ambulatoryjnej i lekarz szkolny musiałby wobec tego odwiedzać dzieci po domach, co już zupełnie nie leży w zakresie jego działania.

Trzeba jeszsze wziąć pod uwagę to, że z chwilą, gdyby rodzice wiedzieli, że lekarz leczy po szkołach, spuszczaliby się

za bardzo na to i nieraz posyłali dzieci chore wprost do szkoły na porady, co mogłoby czasami wywołać rozwlekanie chorób zakaźnych.

Natomiast lekarz może wiele przyczynić się do zdrowia dzieci w inny sposób, a więc przez dożywianie, naświetlanie, dopilnowanie gimnastyki leczniczej, organizowanie kolonji i półkolonji, ewent. pomocy dentystycznej po szkołach.

Wielką rolę odgrywają tutaj także pogadanki higjeniczne i wykłady dla rodziców. W wielu szkołach podaje się dzieciom wyznaczony przez lekarza tran, a przedewszystkiem, co dla zdrowia jest bardzo ważne, dba się o czystość dziatwy, a więc kąpie się ją regularnie, strzyże wzgl. oczyszcza głowy, obcina i czyści paznogcie, każe myć ręce przed każdem jedzeniem itd.

Kto zna zasady higjeny szkolnej i wie, jak ważne społecznie zadanie ma lekarz szkolny, ten zrozumie, że właściwe leczenie dzieci w szkole nigdy nie może należeć do obowiązków szkoły i lekarza szkolnego, a tylko mogą oni domowi rodzicielskiemu tutaj pomagać i iść na rękę.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

POWSZECHNE WYKŁADY UNIWERSYTECKIE W POZNANIU.

(Z cyklu jesienno-zimowego.) *)

O ZADANIACH FILOZOFJI.

Wykład dr. Zygmunta Zawirskiego, prof. Uniw. Poznańskiego, z dnia 14 XII 1933 r.

Do określenia zadań filozofji można podejść rozmaicie, zależnie od punktu wyjścia, jaki kto w tym celu wybiera, ale najbardziej stosownem okazuje się podejście do powyższego zagadnienia od strony tego, co się dzieje na polu jakiejś nauki szczegółowej. Wtedy bowiem odrębność zadań, wyróżniających filozofję z pośród wszystkich nauk szczegółowych, wystąpi najwyraźniej. Otóż każda nauka szczegółowa zajmuje się poznawaniem tylko jakiejś grupy zjawisk, tylko jakiejś części rzeczywistości, a przecież ta rzeczywistość jest jedna i wszystko w niej stanowi całość organiczną. Podział nauki na poszczególne coraz liczniejsze dziedziny i gałęzie jest skutkiem konieczności podziału pracy, jaki wynika z ograniczoności sił i uzdolnień człowieka. Przeto wobec tej decentralizacji potrzebna jest taka nauka, któraby centralizowała, łączyła i jednoczyła wiedzę ludzką, osiąganą w pewnym okresie czasu przez nauki poszczególne.

---

*) Patrz *P. S.* Nr. 1-2 z 15 I 1934, str. 27.

Taką nauką jest właśnie filozofja, której rolę w stosunku do innych nauk można porównać z rolą sędziego śledczego: bo podobnie jak sędzia śledczy przesłuchuje pojedyńczo świadków, zestawia ich zeznania i wyrabia sobie z nich wyraźny obraz całości zdarzenia oraz trafne o niem pojęcie, tak i filozofja zbiera wyniki badań poszczególnych nauk, kontroluje i łączy pojęciowo w całość, która stanowi jednolity, zwarty i wolny od wewnętrznych sprzeczności pogląd na świat. To jednoczenie myślowe owych wyników i budowanie z nich całokształtnego systemu pojęć może rzucić nieraz nowe, nieprzewidywane przez specjalistów, światło na poszczególne nauki, które także i nawzajem na siebie wpływają.

Tak np. chemja musiała w ostatnich czasach pod wpływem fizyki zmienić swoje zasadnicze pojęcia w sprawie budowy materji i siebie samej. To scalanie częściowych systemów naukowych w jeden ogólny system światopoglądowy odbywa się obecnie o wiele ostrożniej i w sposób ściślej naukowy niż dawniej, chociaż na zasadach tradycyjnych, jakie do filozofji nowożytnej wprowadził Kartezjusz, określając ją jako naukę ogólną, która na kilku fundamentalnych pewnikach buduje rozumowo konsekwentny gmach wiedzy pojęciowej o całym świecie.

Filozofja nowoczesna, postępując przezorniej według wymagań większego rygoryzmu w wysnuwaniu wniosków ostatecznych, zdaje sobie też lepiej sprawę z tego, że każdy zbudowany przez nią system musi okazywać się niedoskonałym i niezupełnym, dopóki wiedza powiększa się i rozgałęzia, znajdując się mimo tylu wieków minionych ciągle jeszcze *in statu nascendi*, w stanie jakby embrjonalnym. Oczywista więc, że każdy nowy system filozofji będzie dopełniany i przekształcany, będąc uwarunkowanym każdoczesnym stanem rozwoju umysłowości ludzkiej i nauki wogóle. To jednoczenie i uogólnianie, stanowiąc główne poznawcze zadanie filozofji, sprawia, iż z tej racji nosi ona też miano ontologji czyli nauki o bycie wogóle, albo metafizyki; lecz ta nazwa i tradycyjne rozumienie jej, jako dziedziny wiedzy, znajdującej się poza wszelką fizycznością, nie są właściwe.

Pojmowanie filozofji jako poszukiwania tego, co jest najgłębsze, najbardziej istotne, niezmienne i wieczne w przejawach bytu i we wszelkiem poznaniu człowieczem, pochodzi od Platona i od jego ucznia Arystotelesa; nazwę zaś filozofji, jako umiłowania mądrości, spotykamy pierwszy raz u Herodota w jego opowieści o Krezusie.

Drugiem poznawczem zadaniem filozofji jest uprawianie powszechnej krytyki pojęć, na jakich opierają się i jakiemi działają poszczególne nauki. Filozofja chce być nietylko najbardziej ogólną, ale i najbardziej krytyczną i stać pod tym względem ponad wszystkiemi poszczególnemi naukami, chociaż każda z nich w swojej dziedzinie chce być krytyczną i uzasadniać swoje twierdzenia ogólne: bądź na podstawie aksjomatów lub przyjętych w założeniu umownych definicyj, jak to czyni matematyka; bądź na podstawie faktów, jak to czynią nauki przyrodnicze, a także i nauki humanistyczne, chociaż mniej pewnie, bo w nich o fakty objektywne trudniej.

Cechy krytycyzmu filozofji, górującego ponad innemi, są następujące: pogłębianie i rozszerzanie kryterjów poszczególnych nauk, oparte na wspólnych wszystkim prawach i regułach myślenia. Tę rolę generalnego krytyka w obrębie filozofji spełnia logika. W ostatnich czasach dokonała ona olbrzymich postępów i przeobraziła się niemal całkowicie tak, iż rzuca teraz głęboko sięgające światło na metodyczność pracy naukowej, oraz na sposób, w jaki każda poszczególna nauka robi użytek z praw logiki. Zastosowywanie, pod jej kontrolą, właściwej metody do rodzaju problemów, jakie wynikają z samej kategorji poznawanych zjawisk, ta metodyczność, stając się w coraz większym stopniu właściwością każdej nauki, wzmaga wiary człowieka w siły rozumu ludzkiego.

Skuteczne rozwiązanie naukowe jakiegoś zagadnienia staje się nieraz prawdopodobnem i możliwem tylko dzięki temu poczuciu naukowości i ścisłości. Szerzy je i wszczepia logika, wnikając w stosunki strukturalne poszczególnych systemów naukowych.

Trzeciem zadaniem poznawczem filozofji jest wnikanie w treść zasadniczą podstawowych pojęć, wspólnych wszystkim naukom, ścisła analiza znaczeniowa, zwana semantyką i ustalająca sens używanych terminów, np. takich pojęć, jak: przyczyna, siła, konieczność itp. Każda nauka posługuje się temi pojęciami, ale żadna z nauk szczegółowych nie sonduje ich tak, jak to czyni właśnie filozofja, starając się o to, żeby sens takich podstawowych pojęć był ustalony dla wszystkich, przyczem bodziec do przeprowadzenia znowu rewizji jakiegoś zasadniczego terminu i nowego ustalenia treści jego, wychodzi nieraz od którejś z nauk szczegółowych, np. fizyka nowoczesna zmusza do rewizji pojęcia przyczyny i do ograniczenia jego zastosowania.

Ponieważ postawa psychiczna człowieka względem świata jest nietylko bierna, ale i czynna, bo człowiek nietylko poznaje rzeczywistość, ale także wartościuje poznane fakty i dąży nieraz do przekształcenia rzeczywistości obecnej, przeto filozofja obok powyżej wyszczególnionych zadań poznawczych w sferze rozumu, kierowanych pojęciem prawdy, ma także zadania normatywne w sferze uczuć i woli, jako ogólna teorja wartości, kierowana pojęciami piękna i dobra, które tworzą dwa działy filozofji: estetykę i etykę.

Przypisywany filozofji idealizm jest niewątpliwie także jej znamieniem, ale tylko wtedy, jeżeli bierze się ten wyraz w znaczeniu właściwem.

Poznań. Streścił prof. St. Frycz.

Dodatkowo zaznaczyć należy, iż praktyczne zadanie filozofji polega na kształtowaniu swoistej postawy życiowej, opartej na filozoficznym światopoglądzie, czego nam właśnie brak.

Nadmieniamy też, że stałe przebywanie myśli wśród najwyższych i najgłębszych zagadnień ludzkości i zajmowanie się tem, co istotne, najgłębsze, najbardziej ogólne, niezmienne i wieczne, samo przez się powinnoby działać na duszę idealistycznie i wznosić ją na wyżyny człowieczeństwa. St. F.

MIŁOŚĆ CZYSTOŚCIĄ MOWY.

Mówią nam dookoła, że mowa rodzinna ma być czystą, że o tę czystość walczyć trzeba i strzec jej i pilnować, tymczasem mnie się wydaje, że mowa to nie dziecko, ani też chorowita istota, ani też płonka niepewna, niezdarzona, lecz raczej drzewo zdrowe i wspaniałe.

Jeżeli dąb — to na najlepszej ziemi posadzony, a jeśli buk — to znów na doskonałej glebie wzrastający. Gdyby zaś mowa taka nie miała być dębem, ani bukiem lecz całkiem inną rośliną, to i tak jeśli to będzie palma — znajdzie się we właściwej ciepłocie; a jeśli limba — wyrośnie pośród skały najbardziej sprzyjającej.

Albowiem każda mowa wystrzela żywcem z samego serca Narodu — jako z właściwej gleby idzie ku niebu najradośniejszym wzrostem!

Pewno, iż nie należy urywać tu gałęzi i szarpać kory i udręczać korony. Trzeba, aby tu ktoś pilnował, dawał nieco opieki. Jak ogrodniczek swoje, tako też i gramatyk i filolog wyczynia swoje. Strzeże przed pasożytem, czyli przed obcem słowem, obcą składnią i pilnuje prostoty konarów.

Niewielkie to są jednak zabiegi i nanic się nie zdadzą, jeśli drzewo nie wystrzeliło z rodzonej swojej ziemi, jeżeli mowa nie bije z serca swego Narodu. A znów gdy bije z narodowego serca — jest w każdem swojem prawie i w każdej swej niewłaściwości i w każdem pożyczeniu najpiękniejsza, bo na jej wszystkie cnoty, czy też przywary złożył się los Narodu i Jego przeznaczenie, nad którem biadać można, lecz jakże wymówić się z udziału?

Wynika z powyższego, iż rozważając przedziwne sprawy mowy, uważałbym je, jako sprawy żywiołu, wobec którego całkiem bezradni jesteśmy i jedno nam tu tylko pozostaje: Albo się godzić z onym żywiołem, kochać go bezgranicznie, pomnażać go miłością chociażby nieopatrzną, albo też wśród zastrzeżeń pilnować i poprawiać i krępować tę siłę żywiołu, co się nanic nie przyda.

Cóż to jest mowa?

Samogłoska, spółgłoska, słowo i korona owych cudów — zdanie.

Samogłoska to poryw wezbranego uczucia w drgającym dźwięku wyrażony. Sam podziw i olśnienie.

Spółgłoska to materjalne obciążenie lirycznego porywu. Spółgłoska jest tem wszystkiem chyba, co w pogłosie wynika z materji, z przedmiotu, z kamienia, drzewa, wody, rośliny, ognia, deszczu, wiatru. Dźwięczne wyobrażenie odgłosów zewnętrznego świata.

Te części dziwne i tajemnicze złożyły się na słowo. A tu przychodzi nasza bezmierna praca doświadczeń, walk i cierpień przez długie, długie wieki. Praca ta żłobi słowa, jak woda kamień żłobi.

Praca ta każe się słowom ruszać, układać się wzajemnie, łączyć i rozwiązywać i żyć pospołu we wszystkich możliwościach.

To jest zdanie.

Cud ludzkiej myśli, cierpienia i miłości.

Więc każda mowa z serca narodu rosnąca jest najpiękniejszą, bo każda jest owocem każdego kraju i każdej strony świata, odmiennej flory, fauny i odmiennych lecz w danym razie zawsze jedynych, najbardziej własnych losów.

A nasza własna mowa tem się różni od innych tylko, czem nasza matka odróżnia się od innych — że jest naszą. W tem jednem słowie i pojęciu jest całe nasze szczęście, a zarazem bezsiła wyjścia poza granice własnej osobowości.

Gdy więc zewsząd wołają — ścigać intruzów obcych, wyganiać ich, wypędzać, wyświęcać ich coprędzej... gdy się wszyscy starają, aby najdroższej mowie naszej ustawić jak najlepsze rusztowanie z gramatyki i usiłują jak najściślej, niby do kijka przytwierdzić mowę do ustalonej składni... gdy powiadają, że wszystko, coby tu obce było, na zło nam zawsze wyjdzie — przeciwstawiam się temu, choć może za to gromy ściągnę wkońcu na siebie.

Wiadoma przecie sprawa, że najlepsze jest zawsząd słowo własne i ono zawsze przed każdem innem ma swą drogę najprostszą do naszego marzenia. Własne, najukochańsze, ze krwi i z ziemi na świat wydobyte.

Jeśli go jednak zbraknie?! Lub jeśli nie nadążyło jeszcze i rzecz i sprawa jest, — a ono nie nastało w porę?

Ogrodniczkowie z grabiami, z łopatkami, z polewaczką, murarze i mularze naszej mowy a więc panowie gramatycy

i filolodzy chórem zakrzykną, iż tak ma być, jak oni chcą, bez obcych wpływów i pożyczek, tak bowiem najwygodniej dla języka, dla mowy i przyszłości.

Ale ja im odpowiem, iż rozwój prowadzony w odosobnieniu — może skarleć. Żyć tylko własną rodziną, własnem szczęściem, własną mową, a wszystkich obcych nie uznawać — no, to jakież tam u najdalszych dróg końca wyrośnie nam braterstwo?

Sądzę bowiem, że do tego braterstwa podążają wszelakie mowy nasze, przez łzy, przez gniew i ból i zgrozę i nienawiść przejściową.

Sądzę też, że ta jest mowa rodzona, narodowa, która nie lęka się, odwagę ma i chłonie w boju, cierpieniu, czy w miłości obce słowa i myśli. Która w porywach swojej siły i dążenia, niby wielki potężny wodospad, chociażby nawet i najcięższe kamienie, — przewraca obce słowa, zdania, i nawet całe skały i całe światy pojęć, przewraca, trze i miele, rozmieszcza w swem łożysku i targa tu tak długo, póki jeszcze burzliwiej i tem zmienniejszą tonią po nich nie popłynie.

Mowa, jak człowiek i jak myśl, — musi mieć tę odwagę niebezpieczną, lecz twórczą, mierzenia się z obcością. W tejże właśnie odwadze tkwi każdej mowy zdobywcza miłość życia. W tej odwadze najlepsze bezpieczeństwo wolności. Wolność bowiem wszelakiej mowy — to jest nieustająca najszlachetniejsza walka z obcą treścią.

A gdzieżbyśmy dziś stali z naszą mową, gdyby ogrodniczkowie czuwali nad nią przez wszystkie lata jej bohaterskich wieków? Na szczęście idą oni, ogrodniczkowie pilni i dążą i przychodzą zawsze po burzy, rozpętanej przez żywe siły życia.

Owe burze zdrowotne sprawiły, żeśmy wchłonęli dziesiątki słów niemieckich z handlu i z mieszczańskiego prawa, z budowy, miary i z obrotu pieniądze. Te słowa dziwne, obce przybrały wreszcie postać naszej ziemi i chociaż kiedyś wrogie, śmieją się dzisiaj tylko w mowie naszej z wspomnień własnej wrogości.

A znów Niemcy pobrali od nas dziesiątki słów naszej uprawy roli i słowa te terminują tam u nich, u tych Niemców na wieki, dając świadectwo naszego doświadczenia.

Owe burze sprawiły przecie, że wieczysta nienawiść, nieprzejednana zda się w samej różnicy wierzeń pomiędzy naszym

światem a światem Mahometa, wcielona w mowę polską napływem słów bitewnych, słów rynsztunku i konnego zagonu i zbroji, przemieniła się dzisiaj w miłe słowo pamięci o dawnych drogich czasach.

Od Włochów — mamy słowa muzyki i ogrodu, śpiewu oraz owocu i jarzyny. Zapewne, słowa owe wszczepiane nagle musiały były w pierwszych chwilach wytwarzać stan zapalny. Taki *kalafior* niełatwo się z pewnością poruszał pośród swych towarzyszy — najprawdziwiej słowiańskich. Obijał sobie zapewne boki, nie było mu wygodnie a dziś wrósł przecie i żyje sobie pośród naszych ziemniaków, maku i gryki, — jak w swojej własnej mowie.

Francuzi przywieźli tu swe słowa, pełne innego brzmienia, pochylone na ostatnią sylabę i wydymane od niechcenia bardzo nosowym tonem. Trza się było rozpłaszczyć onym słowom i nie wydymać się już więcej i przybrać inną zgoła równowagę. I są u nas i trwają, jak znowu u Francuzów nasze kawaleryjskie słowa zmieniły swój szlifunek i tam się znów cudaczą po swojemu.

Mowa, jak myśl, jak człowiek odwagę musi mieć, musi śmiało wychodzić ku wszystkim obcym sprawom, zwłaszcza nowym i wielkim i tu pytać się musi w pośpiechu i niech tu nie przebiera, niechby się nawet przemieniała na słowa, terminy, określenia. Czas bowiem zawsze nagli i im więcej przed nami wieczności, tem więcej śpieszyć trzeba.

Oto radość, oto zadowolenie, oto szczęście rodzinnej mowy: że może zawsze wszystko, — bo wszystko porwie, poniesie i obtoczy potężnym swym naporem, który wypływa z miłości życia i z bezmiaru odwagi twórczej.

Niechże tedy jedni z grabiami chodzą, inni przy pięknem źródle mowy niech czujne tamy wznoszą, inni niech uważają, by ani jedna kropla tej olbrzymiej siklawy nie prysła w obcą stronę, ani też z obcej strugi ani jedna pylinka wodna w naszą rzekę nie padła.

Dobre takie zważanie, przykładne, pożyteczne.

Gdyby mnie jednak spytał ktoś, w czem upatruję najpewniejszą porękę czystości mowy naszej, odpowiem zawsze: Poręka ta w miłości się znajduje. A miłość to odwaga, niebezpieczeństwo, walka!

W tych właśnie cnotach dojrzewa wszelka mowa — jak w żadnych.

W tych właśnie cnotach mowa tworzy się, burzy, rani się i znów goi i dochodzi do czystości najwyższej: Poprzez cierpienie do czystości najtrudniejszych doświadczeń.

Miłość, miłość i tylko miłość jest istotną czystością wielkiej mowy Narodu.

(Gazeta Polska.) Juljusz Kaden-Bandrowski.

JĘZYK POLSKI.

Pozwólcie, Panowie, młodzieży szkolnej tak mówić i pisać, jak piszą najwybitniejsi współcześni mistrze słowa).*

VI.

Jak należy mówić: *dwadzieścia (trzydzieści..., sto, dwieście..., tysiąc...), dwa, trzy, cztery ptaków, kwiatów, okien; dwadzieścia (trzydzieści...), dwie, trzy, cztery kobiet, szklanek* — czy *dwadzieścia, (trzydzieści..., sto...), dwa, trzy, cztery ptaki, kwiaty, okna; dwadzieścia (trzydzieści...), dwie, trzy, cztery kobiety, szklanki?*

Pewien znany i wielce zasłużony purysta pisze: „Inaczej z liczebnikami 2, 3, 4; te mają znaczenie mnogości i każdy z nich pod względem składniowym, jako określenie rzeczownika, zgadza się z nim w przypadku i rodzaju, a więc: *dwadzieścia dwie książki; sto pięćdziesiąt dwa* lub *trzy przypadki...*" Na innem zaś miejscu: „Prawidłowo mówi się i pisze: *dwadzieścia cztery obrazy*, błędnie**): *dwadzieścia cztery obrazów*. W tytule więc książki: *dwadzieścia cztery obrazki* uwydatniona jest ta sama zasada, ogólnie obowiązująca w języku".**)

Na dowód, że powyższe wskazówki pozostają w sprzeczności ze współczesnym i odwiecznym zwyczajem, przytoczyłem około sto przykładów — tu podaję tylko kilkanaście.

A) H. Sienkiewicz: Przez *trzydzieści cztery lat*, *Quo Vad.* III, s. 296 (1896); mam *dwadzieścia trzy lat*, *Pis.* IV, s. 260 (1907); zabili *42 żubrów*, *Pis.* XIX, s. 194 (wyd. V). — B. Prus: na *22 wiorst*, *Kroniki*, s. 36 (1895); przez *24 godzin*, tamże, s. 243 i 287. — Z. Kossak-Szczucka: *trzydzieści dwie*

*) Mając na względzie nowych Czytelników, zaznaczam, że we wszystkich moich rozprawkach, zamieszczonych w *Przyjacielu Szkoły* pod powyższym tytułem, przeciwstawiam osobistemu poczuciu językowemu niektórych purystów zbiorowe poczucie językowe najwybitniejszych pisarzy ostatnich dziesięcioleci. Głównym celem tych rozprawek jest pogodzenie szkoły ze współczesnymi mistrzami słowa i z panującym zwyczajem. Artykuły te są streszczeniem mych rozprawek, które zamieściłem w dwumiesięczniku *Język Polski.* Autor.

**) Podkreślenie moje.

sióstr klasztornych, Nieznany kraj, s. 62 (1932). — J. Korzeniowski: *Trzydzieści dwa lat, Dzieła* II, s. 59 (1871—73). — J. Krasicki: *sto sześćdziesiąt trzy lat, Przyp. Mik. Dośw.* (1776); oprac. B. Gubryn, s. 48 (1925). — *Algebra dla szkół narodowych* (1782)*): *32 łokci*, s. 56; *72 stóp*, s. 61 i 70; przez *64 godzin*, s. 79; *32 korcy pszenicy*, s. 131. — *Najstarsza polska arytmetyka***): 1 wóz żelaza ma *24 szyn*, s. 40; wypili *92 kwart* wina, s. 41.

B) H. Sienkiewicz: *Czterdzieści dwa lata, Pan Wołod.*, s. 28 (1897); zakupić *22 pancerze, Krzyż.* II, s. 38 (1900). — B. Prus: *ośmdziesiąt cztery owce, Faraon* I, s. 276. — Wł. Reymont: *74 domy, Przysięga*, s. 119 (1917). — A. Strug: *Sto sześćdziesiąt dwa metry, Żółty krzyż* III, s. 336 (1933). — *Algebra dla szkół narodowych* (1782): *24 złote* s. 6, 29 i 30; *144 łokcie*, s. 90; *65 warcaby*, s. 125. — *Najstarsza polska arytmetyka* (1538): *24 złote*, s. 31 i 38; *24 garnce*. s. 40.

A więc obie składnie od wieków w użyciu! Przyczyny chwiejności poczucia językowego w wyborze składni są zupełnie jasne. Mówimy: *dwa (trzy, cztery) ptaki, kwiaty, okna*; dwie (trzy, cztery) *kobiety, szklanki* — ale: *dwadzieścia (trzydzieści... sto...) ptaków, kwiatów, okien, kobiet, szklanek* — w wyrażeniach zaś pod A) i B) krzyżują się wpływy obu tych składni, wskutek czego poczucie językowe ulega wahaniom.

Nawiasowo zaznaczam, że w zebranych przykładach przeważa składnia wyrażeń, zamieszczonych pod B).

Lwów. Artur Passendorfer.

METODA TABLIC PAPIEROWYCH W NAUCZANIU ORTOGRAFJI.

Pozwolę sobie na twierdzenie, że sprawa nauczania ortografji w szkole, sprawa, którą każdy nauczyciel słusznie uważa za zmorę, gdyż mimo wszelkich usiłowań zreformowania jej, dotychczas żadnych pozytywnych rezultatów nie dała i uczniowie nietylko szkół powszechnych, ale i średnich, a nawet akademickich nie piszą ortograficznie i, że stwierdzając ten fakt, za główną przyczynę złego uważa się nauczyciela. Wbrew temu wszystkiemu pozwolę sobie, jak już wspomniałem, zaryzykować twierdzenie, że zagadnienie to może zupełnie nie istnieć, jeżeli w klasach elementarnych, więc pierwszej i drugiej, przy pomocy odpowiedniej metody przyzwyczaimy dzieci do nierobienia błędów ortograficznych, mało tego... wprost nie pozwolimy zrobić dziecku błędu ortograficznego.

*) Wydana staraniem Komisji Edukacji Narodowej, a zalecona do użytku we wszystkich szkołach w kraju.

**) Algoritmus przez księdza Tomasza Kłosa, 1538. Opracował M. A. Baraniecki (wyd. Akad. Um. 1889).

Jeżeli założymy, że stan taki może zaistnieć przez dwa względnie trzy lata nauki, to śmiało możemy wnioskować, że dzieci do stanu tego się przyzwyczają, a przyzwyczajenie, że się tak wyrażę, wejdzie w „nałóg", „nałóg" poprawnego ortograficznego pisania. Ogólnie przypuszczało się, a nawet dziś się przypuszcza, że wina nieortograficznego pisania leży w metodzie nauczania ortografji; wyszukuje się więc coraz to lepsze metody, a rezultat... ten sam.

Mało tego; jeden z amerykańskich reformatorów nauczania pisowni, Cornman, postarał się o to, aby w dwu szkołach amerykańskich na przeciąg trzech lat zaprzestać specjalnego nauczania ortografji. Okazało się, że na skutek tej reformy uczniowie ani zyskali, ani stracili; stąd pogląd Cornmana, że nauka ortografji jest wogóle zbędna. O poprawnem pisaniu decyduje, według niego, przedewszystkiem stopień umysłowego rozwoju ucznia. Również dr. Gołąbek w artykule pt. „Nauczanie ortografji"*) stwierdza, że „obecnie dzieci źle piszą, chociaż na nauczanie ortografji poświęcamy bardzo wiele czasu i ten nudny dział nauki języka ojczystego doprowadzamy do kl. siódmej". Zaznacza, że „na sprawę tę położono duży nacisk w projekcie programu (obecnie już nie projekcie) języka polskiego", jego zdaniem zupełnie niepotrzebnie i najzupełniej niezgodnie z duchem dzisiejszych podstaw nauczania.

Chociaż poglądy Cornmana czy dr. Gołąbka mogą być dla nas przekonywujące, nie możemy się do nich stosować, gdyż mamy nowe programy, w których sprawa nauczania ortografji jest jasno postawiona. W nowych programach nauczania, już począwszy od klasy drugiej, jest uwzględniony osobny dział: „materjał ortograficzny", a w wynikach nauczania jest wyraźnie naznaczone, że ortografja w zakresie, wskazanym w materjale nauczania, ma być opanowana.

Metody prowadzenia ćwiczeń ortograficznych nauczycielowi się nie narzuca. Niemniej jednak dotychczasowe metody nauczyciel musi znać, musi zdawać sobie sprawę z ich wad i zalet, a w wypadku stosowania metody własnej musi uważać, aby nie miały w niej miejsca błędy metod mu znanych.

---

*) *Praca Szkolna* z 1930 r., str. 134.

Jedną z najstarszych może metod w nauczaniu ortografji, to dyktando oraz uczenie prawideł ortograficznych pamięciowo. Metoda ta nie jest zalecana przez współczesną dydaktykę. Co do dyktanda, to dr. Gołąbek w wyżej wymienionym artykule pisze, że sprawę tę wypróbowano w Niemczech z ludźmi dorosłymi, posiadającymi średnie i uniwersyteckie wykształcenie i że próba ta wypadła bardzo niepomyślnie. Nawet dyktando, zrobione z nauczycielami, więc fachowcami, wykazało od czterech do dwudziestu błędów.

Analiza psychologiczna procesu pisania*), poparta przez badania eksperymentalne, prowadzi do wniosku, że największą rolę w pisaniu odgrywa jego składnik ruchowy (wyobrażenia mięśniowo-ruchowe, związane z czynnością ręki podczas pisania) i jego trwałe skojarzenie ze składnikiem optycznym (kształt litery czy wyrazu). W. A. Lay poddał eksperymentalnemu badaniu rozmaite metody uczenia pisowni. Rezultat osiągnął ten, że przekonał się, iż przy dyktowaniu robiono najwięcej błędów, mniej przy pomocy metody czytania (patrzenia), a najmniej przy przepisywaniu. Jak wynika więc z eksperymentu Lay'a najlepszą metodą w nauczaniu ortografji jest metoda przepisywania, gdyż apeluje ona do składników ruchowo-optycznych. Propagatorem metody tej w Polsce jest prof. St. Szober. Naturalnie przepisywanie musi być uważne (pisanie całych wyrazów), a nie mechaniczne, litera za literą.

Metoda nauczania ortografji, polegająca na wyuczaniu napamięć reguł, też jest, jak już zaznaczyłem, przestarzała i bardzo teoretyczna i rezultatu dodatniego nie daje. Jedną więc z tych metod, które tu pobieżnie przeszliśmy, musimy stosować, chcąc realizować materjał ortograficzny, przepisany programem.

Nawiasem tu tylko dodam, że każda metoda jest dobra, która prowadzi do celu. Możnaby jednak całą tę sprawę z niesympatyczną ortografją i metodami uniknąć, gdybyśmy, jak już wspomniałem na wstępie, nauczyli dzieci pisać bezbłędnie. Jestem pewien, że władze nasze nie miałyby nic przeciwko temu, że działu tego nie tknęliśmy, mimo że program nam to poleca, gdyby się przekonały, iż 90% dzieci pisze dobrze ortograficznie.

*) Kierski — *Encyklopędja Pedagogiczna*, art. Pisownia.

Nic nie miałyby dlatego, bo osiągnęliśmy cel; środki więc, prowadzące do osiągnięcia celu, byłyby już tem samem niepotrzebne.

Możnaby nie tknąć tego działu, piszę, gdyby... Właśnie chodzi o to „gdyby", powie czytelnik. Chodzi o to, czy stan taki może zaistnieć? Mnie się zdaje, że sprawę tę rozwiązałem pomyślnie, dlatego postaram się niżej ją przedstawić.

Ucząc w roku ubiegłym pierwszą klasę, zastosowałem w nauce języka polskiego t a b l i c e p a p i e r o w e. Wszystkie wyrazy, czy nawet całe zdania, które pisaliśmy w klasie, pisałem na tych tablicach papierowych, po lekcji zaś obwieszałem niemi klasę. Jak się łatwo domyśleć można, chodziło mi o tę zasadę psychologiczną, że „w pisaniu największą rolę odgrywa jego składnik ruchowy i jego trwałe skojarzenie ze składnikiem optycznym".

Od samego początku, czy to pisząc czy czytając, zwraca się nauczyciel, zwracają się dzieci do tych tablic. Wyraz nowopoznany, a zapisany na takiej tablicy, znajdą dzieci jutro czy pojutrze, za tydzień czy miesiąc zawsze na swojem miejscu. Przy odpowiedniem prowadzeniu ćwiczeń klasowych tablice te staną się dla dziecka nowym a ciekawym światem. Pisząc zaś na zwykłej tablicy, musimy ją ścierać, a ścierając napisane na niej wyrazy, nie stosujemy w całości wyżej wymienionej zasady, p o p e ł n i a m y r a ż ą c y b ł ą d!

Przecież dziecko w pierwszej klasie poznaje w związku z nowemi literami po kilka wyrazów dziennie, wyrazów w piśmie, więc rzecz dla niego zupełnie nową. Tymczasem my, miast zapoznać go z temi wyrazami, pokazujemy mu je tylko i mażemy, a przecież wyrazy te dla dziecka, to nie jest rzecz tak ciekawa, jak np. obrazy kinowe dla dorosłego człowieka. Gdybyśmy dorosłemu człowiekowi kazali odtworzyć dokładnie te ciekawe obrazy z kina, niełatwoby mu to poszło, a dziecku każemy to robić i dziwimy się, że ono szczegóły zmienia.

Zostawmy mu więc te nieciekawe obrazy wyrazów i zdań przed oczyma, ono się do nich przyzwyczai, przywiąże, zżyje, a stale obcując z niemi przez dłuższy czas, dwa lub trzy lata, nawet po ich stracie odtworzy je sobie tak dokładnie, jak poza domem obraz matki lub ojca. Trzeba tylko uważać, aby nauczyć dzieci pisać i czytać przedewszystkiem te wyrazy, któremi

ono operuje, więc wzięte z jego słownika. Słownik dziecka wstępującego do szkoły, jak i dziecka z klasy pierwszej, jest ubogi. Dziecko takie operuje około trzystu wyrazami. Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że wielka część wyrazów z tego słownika, to wyrazy w rodzaju: mama, tata, dom, pole itp., więc dla dziecka łatwe, to dla utrwalenia na tablicach papierowych pozostanie może ponad setkę wyrazów trudnych w rodzaju: drzewo, rzeka, łóżko, stół itp.

Tę setkę trudnych wyrazów uczeń, mając przed sobą i żyjąc z niemi, zawsze potrafi operować niemi w różnego rodzaju ćwiczeniach klasowych. I tak, jak nie potrafi wyobrazić sobie braciszka młodszego, z którym żyje, z wąsem, tak nie potrafi napisać wyrazu „żaba" przez „rz". Wyrazu trudnego, a nieużywanego, nie znanego w jego słowniku, tem samem na tym stopniu nauki, naszem zdaniem mu niepotrzebnego, nie napisze poprawnie tak samo, jak nie pozna ciotki z sąsiedniej wsi, z którą nie żył i której nigdy nie widział. Jeżeli już tak całą tę sprawę porównywamy do rodziny, to wypada mi chyba wspomnieć jeszcze o tem, że uważać winniśmy, aby ta rodzina wyrazów nie była czasem za liczna i nie obejmowała tych „krewnych", z któremi dziecko, nie spotykając się, niema nic wspólnego.

Nasuwa się teraz pytanie, co w klasie I i II będą dzieci pisały na zadania domowe. Tu więc poradzimy stosować tę starą, ale zato najlepszą formę przepisywania uważnego z książki. Wolne tematy będą pisały dzieci w klasie III wzgl. IV, kiedy słownikiem swoim będą operowały w piśmie zupełnie pewnie, a po wyrazy trudne, nowe, a konieczne będą umiały zasięgnąć porady słownika, który odtąd będzie dla nich niezbędny.

Jeżeliś Szan. Koleżanko czy Kolego dobrnął ze mną do tego miejsca, to jestem pewien, że na chwilę z niedowierzaniem zastanowisz się, czy to czasem nie teoretyczna mrzonka, czy to czasem nie metoda, która w praktyce okaże się podobną wszystkim innym nam znanym, a które Cornman tak „zlekceważył"?

Otóż miło mi stwierdzić, że metodą tą uczyłem, jak już wspomniałem, w zeszłym roku klasę pierwszą i wyniki okazały się naprawdę o 100% lepsze od mych wyników dawnych. Najlepszym dowodem niech będzie fakt, że na 41 dzieci, które miałem w klasie pierwszej, zostawiłem w tym samym oddziale tylko troje.

Zaznaczam, że tablice te nietylko uczyły dzieci pisać ale i czytać. Przeprowadzając dyktat, który nie był już tym dawnym potępionym dyktatem, dawałem naturalnie do pisania zdania, tylko z wyrazów, które dzieci miały przed sobą na tablicach. Dziecko słabsze niezawsze, jeżeli nie umiało napisać jakiegoś wyrazu, umiało znaleźć go na tablicy; musiało więc czytać cały szereg wyrazów, aż znalazło ten, o który mu chodziło.

Czytanie to, naprawdę było czytaniem prawdziwem, najsłabsi bodajże tylko w ten sposób nauczyli się czytać.

Co do samych tablic, to sporządzałem je ze zwykłego taniego papieru pakunkowego, pisałem zaś na nich atramentem, patykiem płasko zastruganym. Rzeczowniki pisałem oderwanie, odgradzając je przecinkami. Jeżeli chodziło o inne części mowy jak np. czasowniki, przymiotniki i inne, to pisałem je w krótkich, łatwych zdaniach.

Tablice takie możnaby zapewne dać wydrukować. Druk jednak musiałby być z liter pisanych, gdyż prof. Szober twierdzi, że wrażenia wzrokowe, związane z literami drukowanemi, musiałoby dziecko zamieniać na wyobrażenia liter pisanych, a to już utrudnia i przedłuża cały przebieg skojarzeniowy. I jeszcze jedno: gdyby mimo całego naszego optymizmu, malutki (to już całkiem pewne) procent dzieci od czasu do czasu robił ortograficzne błędy, jak w takim wypadku postąpić? Wtedy należy zrobić tak, jak radzi kol. Gogolewski w artykule pt. „Jak zapobiegać błędom ortograficznym na terenie szkolnym"*): dziecko jak najrychlej od błędnie wypisanego wyrazu izolować i uchronić jego pamięć wzrokową od dalszego zakażania się. Radzi poprostu wyraz błędnie napisany zasmarować czarnym atramentem lub chemicznym ołówkiem; pokazać zaś można dziecku wyraz ten poprawnie napisany na naszej tablicy, niech obok brzydkiej czarnej plamy poprawnie go napisze.

Kto wie, czy ta czarna plama nie skojarzy, nie utrwali dziecku na zawsze wyrazu nad nią, lub obok niej poprawnie napisanego, tak jak dotychczasowy sposób podkreślania błędów czerwonym atramentem utrwalał je tylko we wzrokowej pamięci dziecka.

Leszniów (woj. tarnopolskie.) Tadeusz Szwec.

---

*) *Przyjaciel Szkoły* Nr. 8/1932.

W SPRAWIE ELEMENTARZA I KSIĄŻKI DO CZYTANIA W KLASIE I i II SZKOŁY POWSZ.

(Materjał do dyskusji).

Nowe programy szkolne przywiązują dużą wagę do roli podręcznika szkolnego jako jednego z czynników nauki szkolnej.

Do obecnych prawie czasów podręcznik był głównem „narzędziem" nauki w szkole (albo go zupełnie usuwano); uczono i nauczano z podręcznika czytania, pisania, rachowania itp. tajników wiedzy ludzkiej. Podręcznik zastępował uczniowi życie, wszystko uczeń mógł znaleźć w takim czy innym podręczniku szkolnym, ale nie zawsze w najbliższem życiu. Rolę podręcznika ujmowano zbyt jednostronnie i powierzchownie: albo był on wszystkiem, albo go wcale nie było. Dopiero nowe programy szkolne jasno określiły jego rolę i znaczenie. „Podręcznik umożliwia uczniowi utrwalenie wiedzy, zdobytej w szkole, uzupełnia tę wiedzę przez podawanie materjału opisowego i informacyjnego, wreszcie w czasie krótkiej przerwy w nauce szkolnej zastępuje ją częściowo". (Program nauki o przyrodzie, str. 53.)

Powiedzmy więc krótko, że:

1) podręcznik porządkuje i utrwala zdobytą wiedzę poza nim w pracy szkolnej,
2) podręcznik zdobywa nową wiedzę.

Ogólnie zaś sądząc, podręcznik pobudza rozwój umysłowy ucznia w ciągu siedmiu lat pracy jego w szkole.

Gdy uświadomimy sobie powyższe, stwierdzimy, że rola i znaczenia podręcznika w pracy szkolnej ucznia zależne są od tego, jaki stosunek ucznia do podręcznika ustalony zostanie przez nauczyciela w pierwszych latach pobytu jego w szkole (kl. I i II). W tych to latach, jeżeli chodzi o podręcznik, nauczyciel-praktyk napotyka na poważne trudności ze względu na rozwój psychiki ucznia.

Pół roku pracy w I półroczu br. szkolnego w klasie I i II szkoły powszechnej niejednemu nauczycielowi nasuwa do rozwiązania zagadnienie, a mianowicie: co ma większą wartość z punktu widzenia rozwoju umysłowego ucznia, elementarz i książka do czytania w klasach I i II systemu podręcznika książkowego, czy elementarz i książka do czytania systemu podręcznika kartkowego.

Chodzi oto, czy elementarz i książka do czytania o jednakowej treści i układzie w obu wypadkach ma być systemu podręcznika książkowego czy kartkowego.

Bardziej twórczy nauczyciel zastanawiał się nad tem zagadnieniem w okresie I-go półrocza br. szkolnego i doszedł w swoich rozważaniach do ciekawych rezultatów*). Nie sugerując zgóry naszego zdania czytelnikowi na temat powyższy, postarajmy się rozpatrzeć je objektywnie i wyciągnąć odpowiednie wnioski.

Zastanówmy się, czy obecny podręcznik w klasie I i II szkoły powszechnej spełnia swe zadanie, czy może je spełniać lub dlaczego go nie spełnia.

Wiele osób z pośród nauczycielstwa, które miały do czynienia z pracą w klasie I i II szkoły powszechnej, twierdzi, że obecny podręcznik szkolny, nie mówiąc już o jego układzie, utrudnia rozwój umysłowy ucznia z jednej strony i pracę nauczyciela z drugiej strony. W tym okresie (kl. I i II), twierdzą oni, dziecko najbardziej uczuciowo reaguje na momenty zdobywanej wiedzy, najwięcej się nią interesuje i najbardziej widoczny jest jego rozwój umysłowy. Od stosunku ucznia do nauki w tym okresie zależy w dużej mierze jego praca i wyniki w klasach starszych. Tymczasem obecny podręcznik jakgdyby „zwalniał", „opóźniał" i „przeszkadzał" w rozwoju umysłowym dziecka w kl. I i II.

Dlaczego tak jest i jaki to ma dalszy skutek?

Uczeń w klasie I już po kilku tygodniach otrzymuje do ręki elementarz i w miarę pracy dydaktycznej nauczyciela, ucząc się czytać, posługuje się nim w odpowiedni sposób. Wkrótce też „zna" swój elementarz, umie na nim czytać, „płynnie" czytać**). Wprawdzie czyta mechanicznie, bez głębszego rozumienia treści czytanej: czytają usta, a nie dusza dziecka. To tak częsty objaw w szkole powszechnej, objaw, którego początek datuje się często już w kl. I i II i wreszcie smutne jego rezultaty w klasach starszych.

*) Z ciekawemi uwagami na powyższy temat spotykałem się bardzo często, czy to podczas zwiedzenia w br. szkolnym różnych szkół powsz., czy też podczas rozmów z nauczycielami klas I i II. Artykuł niniejszy jest streszczeniem poglądów ich na powyższy temat.

**) Bardzo często z takiemi pretensjami do nauczycieli przychodzą rodzice dzieci, kiedy te otrzymają jakiś słabszy stopień z nauki języka polskiego lub innych przedmiotów.

Czy wina leży tylko w ujęciu pracy przez nauczyciela? Czy to tylko od nauczyciela zależy, ażeby podręcznik na tym poziomie nie był kulą u nogi w rozwoju umysłowym dziecka? Zdaje się, że nie twierdzą tak nauczyciele-praktycy. Najbardziej twórczy nauczyciel nie przeszkodzi uczniowi w czytaniu „swojej książeczki" od deski do deski, lub pomaganiu w czytaniu przez rodziców itp. Uczeń interesuje się tem, co zawiera książka i nie czekając, aż przeczyta ją w szkole, jednym tchem czyta w domu, a ponieważ nie umie jeszcze korzystać z książki, niewiele mu z tego pozostaje. Gdy nauczyciel odwoła się na lekcji do uczniów, że to lub owo przeczytają, często spotyka się (w większości wypadków) ze słowami: „A my to już czytaliśmy, ja to już znam, może co innego przeczytać" itp. Trzeba dopiero wiele wysiłków ze strony nauczyciela, aby wzbudzić bardzo żywe zainteresowanie tematem i daną rzecz przeczytać mimo, że uczeń ją „zna". Trzeba obudzić w nim duszę, ażeby czuł, rozumiał, żył treścią czytanki itp. Tu wydaje mi się, że idzie o to, że uczeń, czytając w domu, a nie mając odpowiedniego przygotowania w szkole, uczy się dyletantyzmu, powierzchowności; jego rozwój umysłowy nie idzie może w takiem tempie, jakby to miało miejsce w innych warunkach. Brak właśnie tego nastroju, który jest widoczny przy czytaniu, kiedy uczeń pierwszy raz czyta w szkole.

Wysuwa dalej nauczycielstwo, że uczeń wielu rzeczy uczy się w domu napamięć, aby nauczyć się czytać dla samego tylko czytania i dlatego nie może się rozwijać w takim stopniu, w jakim jest predysponowany do rozwoju własnego umysłu. Nie wyrabia w sobie szacunku dla książki i nie zdaje sobie sprawy z jej ważności, a widzi się to już w klasie II, kiedy uczeń czyta jakąkolwiek książkę. Od tych przyzwyczajeń zaś bardzo trudno jest odzwyczaić.

W różnych szkołach spotykałem, jak radzą sobie nauczyciele w takich wypadkach: albo sami, lub ze starszemi dziećmi przygotowują kartki z wypisaną treścią dla całej klasy celem podania czegoś nowego, wartościowego z dydaktycznego i wychowawczego punktu widzenia, czegoś, coby rozwijało umysł dziecka, albo tworzą „bibljoteczki" z oddzielnych kartek *Płomyczka*, wybierając przydatne utwory (opowiadania, baśnie, legendy, zagadki, wierszyki itp.) i naklejając je na tekturkach do rozdawania między dzieci w klasie w celu zachęcenia do czytania wogóle itp.

Z zestawienia powyższego wywnioskować można, że nauczyciele ci woleliby widzieć elementarz i książkę do czytania w kl. I i II jako podręcznik kartkowy. Każdy uczeń w odpowiednim momencie otrzymałby kartkę z podaną treścią, którą mógłby w pewien sposób przeżyć, przyswoić sobie. Byłaby to rzecz nowa, nie rozpraszająca uwagi ucznia, a silniej oddziaływująca na jego psychikę. Podręcznik taki, z poszczególnych kartek złożony, nabrałby daleko głębszego znaczenia w kl. I i II aniżeli jest nim obecnie. Uczeń byłby związany z nim nietylko „fizycznie", ale i duchowo: pragnąłby go posiadać. Książka wogóle stałaby się codzienną potrzebą ucznia, który wiedziałby, że znajduje w niej wiele dla siebie.

Istotnie podręcznik stałby się wtedy „podwaliną" wszelkiej nauki, nauczycielowi ułatwiłby pracę, zwalniając go od przygotowywania nieraz wielkiej ilości t. zw. „przepisów" i pozwolił głębiej wniknąć w psychikę ucznia. Nauczyciel łatwiej i skuteczniej mógłby wyzyskać momenty zainteresowań ucznia; spotęgować je lub nawet osłabić.

Nauczycielstwo zdaje sobie też sprawę, iż tak pojęty podręcznik posiada pewne minusy: jest może mniej estetyczny, bo uczeń sam, zszywając go pod koniec roku szkolnego, nie zszyje go tak, jak to czyni np. introligator, ale nie będzie on gorszy od takiego, który uczeń nosi w teczce przez cały rok dość zniszczony. Kartki uczeń może gubić, koszt jego może być większy ze względu na sam sposób wydania, wymaga on większej, bardziej twórczej pracy nauczyciela itp.

Ze swej strony uważam, że sprawa, podnoszona narazie przez niewielkie grono nauczycieli, ma doniosłe znaczenie w chwili, kiedy tworzy się nowe, dobre podręczniki szkolne, i warto jej trochę uwagi i miejsca poświęcić. Tę oto garść uwag jako materjał do dyskusji podaję, sądząc, iż wspólnie będziemy mogli nietylko wyjaśnić i skrystalizować nasze zapatrywania w tej sprawie, ale i przyczynić się przedewszystkiem do zrealizowania nowych programów szkolnych i tworzenia nowych podręczników dla szkół powsz. Sam jeszcze pozwolę sobie zabrać głos w tej sprawie, gdyż w tym artykule chodziło mi tylko o podanie materjału, zebranego wśród nauczycielstwa, pod rozwagę szerszego ogółu.

Warszawa. Jan Sokołowski.

CZYTANKI JĘZYKOZNAWCZE WASSERZIEHERA.

Nakładem firmy księgarskiej Ferd. Dümmlera, w Berlinie i w Bonn, wyszło w roku bież., sporządzone przez dr. Paula Herthuma — po śmierci autora — trzecie i ulepszone wydanie dzieła: *Bilder aus der deutschen Sprache.* Fünfundsiebzig Aufsätze zur Sprachgeschichte von dr. Ernst Wasserzieher.

Jest to znowuż taka książka, jakiej i nam koniecznie potrzeba! Bo oto w tych 75 rozprawkach na 286 stronicach autor zapoznaje czytelnika bodaj że z całą dziedziną językoznawstwa. A czyni to z taką umiejętnością specjalisty i popularyzatora, że laik z ciekawością, z przyjemnością i pożytkiem czyta każdą z tych rozprawek, wybierając sobie ów lub inny temat z obfitego ich zbioru, powodując się w tem tylko potrzebą lub zainteresowaniem w danej chwili, gdyż autor nie skrępował czytelnika żadną systematyką w układzie, od której, jak to w pierwszej przedmowie zaznaczył, trzymał się z daleka. Mimo to całość da się podzielić praktycznie na dwie główne części: powszechną i wyłącznie już niemiecką. Do pierwszej odnieść się godzi następujące obrazy:

I. Mowa a kultura. Między znajomością dziejów jakiegoś języka a poznaniem stanu kultury i cywilizacji narodu, który mówi tym językiem, zachodzi ścisły związek, co autor wykazuje na wielu wyrazach, wziętych z różnych dziedzin życia w przeszłości.

II. Granice naszego poznania mowy. Poznać możemy tylko wszelakie przemiany, jakie z biegiem czasu zaszły w treści znaczeniowej, w brzmieniu, w wymowie lub w formach językowych najrozmaitszych wyrazów we wszelakich językach. Zbadać możemy powstanie pewnych nowotworów, pochodzenie rozmaitych zapożyczeń z innych języków, przekształcenia lub zniekształcenia tychże, oraz powrotowy obieg wyrazów, które z jakiegoś języka przeszły do innych a później w zmienionej formie lub i w innem znaczeniu do niego wróciły. Ale nie potrafimy nigdy dociec, dlaczego ten a ten naród właśnie takim, a nie innym zespołem głosek oznaczył dane zjawisko, np. ten a ten przedmiot, tę a tę osobę, czynność, taki właśnie stan lub to przeżycie itp. Przeto pochodzenie samej mowy pozostanie tajemnicą i zagadką.

III. Czy osiągalna jest pisownia zadowalająca. Konieczne jest dostosowywanie, co jakiś czas, pisowni do żywej wymowy, aby nie powstała wielka różnica między tem, jak się mówi, a jak się pisze; ale zawsze będzie to tylko kompromis między pisownią historyczną a teraźniejszą, wzajemne ustępstwo

etymologji i fonetyki. W związku ze sprawą pisowni niemieckiej rozpatruje autor także zasadniczą dla Niemców kwestję, czy mają oni zachować swój alfabet gotycki, czy też przejść całkowicie i stanowczo do alfabetu łacińskiego, używanego dotychczas przeważnie tylko w dziełach naukowych. Przytaczając różne argumenty: psychologiczne (związek między kształtem pisma gotyckiego a duchem architektury gotyckiej i psychiką niemiecką), dziejowe (wielowiekową tradycję), uczuciowe (przywiązanie do formy, która jest jakby zrośnięta z duszą narodu), a wreszcie i względy praktyczne (łatwość odróżniania w słownikach wyrazów niemieckich od obcych, oraz uprzyjemnienie uczniom nauki pisania przez odmianę pisma), oświadcza się autor za utrzymaniem przez Niemców alfabetu niemieckiego, przyczem cytuje ciekawy list, jaki ongi w tej sprawie matka Goethego napisała do syna, nakazując wielkiemu poecie trzymać się mocno niemieckiego poczucia i niemieckich liter.

IV. Wyższe szkoły ludowe a znajomość dziejów języka. W tej rozprawce, szczególnie ważnej pod względem oświatowym, twierdzi autor, że miarą rzeczywistego wykształcenia jest zakres znajomości języka własnego i stopień władania mową rodzimą, nie zaś znajomość języków obcych, co zwłaszcza u nas jest powszechnem mniemaniem. Jeżeli zaś uznamy powyższe kryterjum, to będziemy musieli wyznać, że prawie wszyscy jesteśmy wykształceni mało. Z dowodów autora wysnuwamy wniosek, że do programów, nietylko w oświacie pozaszkolnej, należy wprowadzić dzieje języka, jako przedmiot, który kształci ogólnie przez wielostronność treści znaczeniowej i który bardzo kształci formalnie przez konieczną oględność wnioskowań oraz gruntowność wmyślania się w przedmiot językoznawczego rozbioru. Że dotychczas językoznawstwo nie jest dziedziną wiedzy dla ogółu ponętną i że wykłady językoznawcze nie przyciągają słuchaczy, jak to czynią prelekcje z zakresu literatury pięknej, to winą tego jest — zdaniem autora — ta nuda, jaka kojarzy się z lekcjami gramatyki wskutek nieumiejętności traktowania tego przedmiotu przez nauczycieli.

V. Gazeta jako wychowawczyni. Gazeta, to najbardziej wpływowy uniwersytet ludowy, bo ona, prawie co godzina, naucza, oświeca i wychowuje tysiączne rzesze, które czytają tylko dzienniki i karmią się tylko ich treścią. Wielotysięcznemu ogółowi bezkrytycznych czytelników, podlegających tej mocy sugestywnej, jaką ma słowo drukowane, gazeta wsącza stale myśli, pojęcia, uczucia i pobudki działania, oraz wbija im do głowy słowa, wyrażenia i zwroty, których potem te rzesze używają w swej mowie. Wobec tego dziennikarze powinni być świadomi swojej wielkiej roli nauczycieli i wychowawców ogółu i powinni

sumiennie traktować ten swój obowiązek w poczuciu wielkiej odpowiedzialności, jaka na nich spada: jeśli psują język, to przez lichotę jego i lichotę treści w nim zawartej paczą także i dusze.

VI. Rozdźwięk. Należy baczyć na dźwięczność języka przez unikanie następstwa lub zespołu głosek dysharmonizujących, co zwłaszcza u Niemców zdarza się bardzo często wskutek ich namiętności do tworzenia bezmiaru wyrazów złożonych. Gwoli dźwięczności należy dawać dzieciom imiona, które harmonizowałyby z brzmieniem ich nazwiska.

VII. Obrazy w mowie. Na licznych przykładach pokazuje autor, jak obrazowe w pierwszem swem znaczeniu są najrozmaitsze wyrazy, które z biegiem czasu przybrały treść pojęciową, daleką od pierwotnej, wyobrażeniowej.

Z pośród wielu i wielorakich obrazów i obrazków, które odnoszą się już specjalnie do języka niemieckiego, wymieniamy tutaj tylko kilka szczególnie interesujących pod względem psychologicznym i dziejowym:

Zapomniany twórca języka: Jest nim Joachim Heinrich Campe (1746—1818), pisarz płodny i wielostronny, znany jeszcze jako autor niemieckiej przeróbki Robinsona, przetłumaczonej na wiele języków, a zapomniany jako pomysłowy słowotwórca, który obdarzył język niemiecki mnóstwem udatnych wyrazów rodzimych, wypierając przez nie nadmiar rozplenionych obcych, łacińskich i francuskich, zwłaszcza francuskich. Napadany i wyśmiewany za życia, jako wielki purysta i nowator tak, iż powstało żartobliwe słowo *campisieren*, okazał się wbrew przeciwnikom i naśmiewcom, wytrwałym dobrodziejem swojego narodu przez wzbogacenie jego żywej mowy, o czem nie wie ogół tych, którzy używają wyrazów, stworzonych przez Campego, takich np., jak: *Zartgefühl*, *Stelldichein*, *Trinkspruch*, *Einfachheit*, *Eilbote*, *Anfangsgründe*, *Gefallsucht*, *Bittsteller*, *Vorbehalt*, *beanspruchen* itp. Wszystkie te rozpowszechnione wśród Niemców wyrazy, nieznane jeszcze takim pisarzom, jak Goethe, Schiller i Herder, świadczą — zdaniem dr. Wasserziehera — o językowym genjuszu Campego, który czynił właśnie to, czego sam Goethe żądał: „Mowę macierzystą zarazem oczyszczać i wzbogacać“. Szkoda, nadmienimy tutaj, iż nasi puryści i słowotwórcy, np. tak bujny w tym względzie Trentowski, nie byli obdarzeni równie trafnem językowem wyczuciem.

Wpływ mistyków na język niemiecki. Na uzewnętrznienie, uduchowienie i zumysłowienie wielu wyrazów, oznaczających pierwotnie rzeczy i czynności, ujmowane zewnętrznie i zmysłowo, wpływ doniosły wywarła mistyka późnego średniowiecza, kiedy to „dusza niemiecka po raz pierwszy porozumiała się z problemem chrześcijanizmu“ (str. 249). Z wymienionych

przez autora czasowników, rzeczowników, imiesłowów itd., jakie doznały owej zmiany, przytaczamy kilka najważniejszych, jak: *begreifen* — *Begriff*, *das Unbegreifliche; entzücken* — wyraz, używany szczególnie przez mniszki i kobiety wogóle (rzecz znamienna psychologicznie!), *fliessen* — najwięcej używane i najpłodniejsze słowo mistyków owej doby, z którego powstały liczne nowe, pochodne; *Geist* — wyraz najobfitszy w znaczenia i *gelassen* — imiesłów, grający wielką rolę u mistyków, a później będący szczególnie ulubionem wyrażeniem Goethego.

Z artykułów i artykulików, w których autor rozpatruje pochodzenie i znaczenie nazw różnych miejscowości, ulic, domów, rzek itd., wielu imion i nazwisk, przytaczamy tylko, znamienny dla właściwej Niemcom ich tendencyjności, obrazek p. t. *Elbe* (str. 198), gdzie dr. Wasserzieher wyprowadza tę nazwę od szwedzkiego słowa *elf*, co oznacza coś, co płynie; albo od niemieckiego *alf*, które odnajduje on w złożonych nazwach dwu rzek zachodnioniemieckich; autor sięga też nawet do greckiej nazwy *alfeios* — ale o tem, że niemiecka *Elbe* to słowiańska *Łaba*, o tem zdaje się nic a nic nie wiedzieć.

Wreszcie wśród rozprawek, w których autor zajmuje się pochodzeniem, znaczeniem, rozpowszechnieniem i zastosowaniem w mowie potocznej rozmaitych wyrazów, powiedzeń, zwrotów i wyrażeń, osobliwie ciekawem pod względem psychiki narodowej widzi nam się obrazek, zatytułowany *Schlagen* (str. 241), w którym autor pokazuje, jak często używane w mowie niemieckiej jest to słowo, występujące jako czasownik w 43 powiedzeniach, a jako rzeczownik *Schlag* w 29 wyrażeniach, przyczem ponadto istnieje jeszcze kilkanaście pochodnych przymiotników i rzeczowników. Tam gdzie my, np., mówimy: przerzucać, stawiać (most), śpiewać (o słowiku), wywracać (koziołki), puszczać (korzenie, pąki), podnosić (powieki), zamykać (oczy), otwierać (książkę), ścinać (drzewa), zakładać (nogę na nogę), odrzucić (prośbę, propozycję), obłożyć (książkę papierem), wdać się (w kogoś), przewrócić (łódź) itp., tam wszędzie Niemcy mają swoje *schlagen*, tj. bić, uderzać, z którego tworzą wyrazy popularne, modne i w duchu czasu, jak *Schlager*, zastępowany w naszej mowie „przebojem“, lub *Schlagwort*, używany czasem i przez nas, bo nie możemy stworzyć w naszym języku równie mocnego „wali - słowa“ o takiejże doniosłości społecznej. Ten bardzo ciekawy obrazek językowy pobudza do pytania, czy i my mamy jakieś takie słowo, któreby w naszej mowie takąż rolę grało i, ewentualnie, jakie też jest jego czynnościowe znaczenie.

*
* *

Oby któryś z naszych językoznawców dał nam jak najrychlej podobne obrazy z języka polskiego i przechadzki po obszarze

mowy polskiej, które równie łatwo i przyjemnie wprowadzałyby laika w całokształt lingwistyki, a każdemu Polakowi odsłaniały zalety i wady, bogactwo i ubóstwo, twórcze możliwości itp. własnego języka, oraz zachowane w jego dziejach pokłady kulturowe i cywilizacyjne przeszłości narodu.

Orzeczenie co do fachowej wartości książki, o której tylko informujemy, należy oczywiście do językoznawców, zwłaszcza germanistów. Forma wydania: poręczna, staranna, estetyczna, ale oczy czytelnika polskiego buntują się przeciwko tym literom gotyckim, w obronie których autor wytoczył tyle argumentów.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

WYCINKI.

Szkoła harcerska.

Systemem harcerskim prowadzone świetlice, szkoły dla chłopców zaniedbanych, zespoły na kolonjach i półkolonjach dają najlepsze rezultaty. Słusznie też harcerstwo zaczyna czynić próby wprowadzenia swych metod wychowawczych do szkolnictwa, gdzie tem lepsze wyniki wydać mogą, spotykając do przełamywania w charakterach dzieci mniejsze trudności, niż w takich zespołach, jak powyższe. Na terenie Warszawy np. istniejąca od 2 lat szkoła powszechna harcerska, gdzie całe grono nauczycielskie składa się z harcerek, może już być przykładem wyników metody, która na szczególną uwagę rodziców zasługiwać powinna, kładąc tak zasadniczy nacisk na kształcenie charakteru.

Co to znaczy metoda harcerska w wychowaniu?

Pierwszym jej czynnikiem jest usamodzielnianie malców, których troskliwe mamusie przyzwyczajają naodwrót do wiecznego oglądania się na pomoc starszych przy lada czynności, od ubierania i rozbierania się poczynając, a na jedzeniu kończąc. Harcerstwo z punktu przeistacza małych niedołęgów, pobudzając ich ambicję ważnem słówkiem: Możesz. Przypomina się tu zamieszczony w dwutygodniku *Matka i Dziecko* obrazek z „praktyki rodzinnej“ jednej ze znanych pisarek działu wychowawczego, która wnuczkowi swemu, mocującemu się z trzewikiem, wciąganym na lewą zamiast na prawą nożynę, na żałosne: „Nie mogę trafić, babciu“ — odpowiada stanowczo: „Trzeba, żebyś mógł“.

Dzieci lubią być samodzielne, rzeczą starszych jest rozróżnić granice, w których to zależnie od wieku może być dopuszczalne. I dzieci lubią być pożytecznemi członkami środowiska, w którem przebywają. Ta zdrowa ambicja powinna być wyzyskiwana w domu w drobnych zajęciach pomocniczych, jak w szkołach próbuje się ją rozbudzić przez samorząd i organizację kółek różnego rodzaju.

W szkole harcerskiej dzieci same układają nawet plan przedstawienia amatorskiego, nie mówiąc już o tem, że wciągają się do dbałości o czystość i porządek w szkole, o estetyczny wygląd ogródka, gdzie same kopią, sieją i sadzą kwiaty. Uwaga nastawiona jest na harcerskie przykazanie pracowitości i pełnienie dobrych uczynków, oddawania przysług i wyrabiania w sobie dzielności.

Małe „zuchy" uśmiechały się przy szczepieniu ospy, by zasłużyć na miano „prawdziwej harcerki" lub „prawdziwego harcerza". Drogą tego rodzaju drobnych ćwiczeń dochodzi się tu do lepszych wyników, niż groźbą i strachem, stosowanym jako metoda pedagogiczna przez większość jeszcze domów.

Pogoda i uśmiech, wchodzące do harcerskich przykazań jako nieodzowna cecha harcerza, do metody wychowawczej, czynią swoje do tego stopnia, że smyki nie chcą po skończonych lekcjach odchodzić do domów. Atmosfera przyjaznej życzliwości — znów jeden z czynników harcerskiej metody, nakazującej życzliwość wzajemną — stopniowo działa nawet na typ, dość często spotykany, dzieci „zastrachanych", bojaźliwych, żyjący w stałem oczekiwaniu przykrości bez względu na swoje starania o zachowanie się właściwe. Dzieci takie w szkole zwykłej są poprostu nieszczęśliwe, przeważnie niezrozumiane i nielubiane, są często przedmiotem dokuczań i drwin. Wśród tej gromadki kolegów i koleżanek „zuchów" pod okiem nauczycielek-harcerek po paru miesiącach odmieniają się, rzec można, rozkwitają w cieple duchowem. Oczywista, życzliwe współżycie tych malców nie jest sprawą odrazu osiągalną bez trudu. Każdy wychowawca wie, ile to kosztuje przemienić niesforną gromadkę, gdzie każdy smyk czuje się uprawniony do nieustępowania drugiemu, w zespół zgodny i przyjacielsko się traktujący, nie obgadujący się wzajemnie za plecami, chowający zbyt czurpurne piąstki.

Dzięki niewielkiej liczbie dzieci w każdej klasie szkoła harcerska mogła wprowadzić osobne dla każdego dziecka tempo pracy, dostosowane do jego właściwości umysłowych, wolniejszego lub szybszego biegu myśli, trudzących się nad zadaniami. Osiągnięto w ten sposób możność indywidualizowania rozwoju dzieci, co usuwa zwykłe w innych szkołach ściąganie dzieci zdolniejszych, bystrzejszych do poziomu niższego mniej zdolnych. A przy tym systemie okazało się w końcu roku, że nie było ani jednego dziecka, którego nie możnaby promować do następnej klasy. Dzieci - „zuchy" uczą się przełamywać trudności w nauce tak, jak uczone są pokonywać je w życiu codziennem. Połączenie kształcenia charakteru z nauką szkolną daje widoczne wyniki.

I jeszcze jedna cecha: szkoła harcerska jest koedukacyjna, ale w tej atmosferze — a może też dzięki temu,

że uczęszczają do niej dzieci warstw inteligencji, gdzie niema tak jaskrawych obrazów, na jakie patrzą dzieci z przeludnionych i kłótliwych izb proletarjatu. — Tutaj koedukacja układa się w sposób całkowicie zgodny z harcerską ideą.

Obserwując ten ruch młodzieży, która pragnie zachować w całej czystości zasady swej pięknej ideologji, w zwróceniu się jej do szkolnictwa, widzimy słuszną próbę rozwoju organizacji „zuchów", która dzięki specjalnym swoistym formom zainteresowania dzieci zdobyła w ostatnich 2 latach zgórą 20 000 członków.
(Kurjer Warszawski.) Z. Z.

Dlaczego Baden-Powell w trzech pozach?

Zawsze imponowało nam obce. Zawsze wsłuchiwaliśmy się raczej w opinję obcych, niźli we własną rzeczywistość. Brakło nam wiary we własne siły, podcinane w dodatku wybujałym samokrytycyzmem. Objaw to szpetny, lecz bynajmniej nie nieuleczalny.

Poczęła się nasza organizacja ze *skautingu*. Za ojca duchowego zwykliśmy uważać angielskiego generała lorda Baden-Powella. Mówię zwykliśmy uważać, bo dziś, gdy z perspektywy dziesiątek lat patrzymy na początki ruchu harcerskiego w Polsce, na jego żywiołowy rozwój, to musimy sobie otwarcie powiedzieć — wzór był angielski, lecz wypełniliśmy go treścią naszą polską. Polska ideologja, wypływająca w całej pełni z naszego charakteru, naszych tradycyj narodowych, naszej historji i naszej rzeczywistości — oto treść harcerstwa.

To jest fakt, którego nie umiemy niestety uzewnętrznić.

Proszę zajrzeć naprzykład do naszej harcówki. Z głębokiem zadowoleniem spostrzegamy tam symbol pierwszego naszego ideału — krucyfiks. Próżno jednak szukamy tam symbolów drugiego naszego dążenia — Polski. Uwaga ta pozornie drobna, trudno jednak zaprzeczyć ogromnej wartości wychowawczej tych właśnie symboli szczególnie, jeśli zważymy, jak doniosłą rolę odgrywa harcówka w życiu drużyny.

A pójdziemy teraz dalej. Czyż nie będziemy szukali następnie portretów twórców naszej organizacji? Jeszcze gdzie niegdzie spotyka się Małkowskiego — i to wszystko. Natomiast wszędzie portrety lorda Baden-Powella. Wzruszający to objaw... Słyszałem niedawno, jak komendant naszej Chorągwi, hm. Czarniecki mówił, że zdarzy się w jednej harcówce spotkać Baden-Powella aż w trzech pozach.

Na tem nie koniec. Nasi instruktorzy nieraz się żalą: gdy pytam w czasie próby na młodzika, kto to jest Baden-Powell, to usłyszę w odpowiedzi szczegółowy jego życiorys, ilustrowany

bogato „ważnemi“ datami. Biada jednak, gdy następne pytanie dotyczy naszych władz harcerskich. Z wielkim trudem wydobędzie się nazwisko przewodniczącego Z. H. P. i naczelnika głównej kwatery harcerzy. O protektorach Z. H. P. kandydat z reguły nic nie wie.

Wyciągnijmy z tego wniosek.

Przedewszystkiem odnosząc się z całym szacunkiem do sir Baden - Powella, zacznijmy wymagać znajomości ludzi nam bliższych, głównie protektorów Z. H. P. Dalej starajmy się, aby takie nazwiska jak: Grażyński, Olbromski, Strumiłło, Sedlaczek, Haller, ks. Mauersberger, Chrzanowski, Wierzejewski i cały szereg innych nie były jedynie pustemi dźwiękami.

Nie pojmujemy tego kroku jako secesji z t. zw. światowej rodziny skautowej. To posunięcie programowe, wewnętrzne, traktujemy jako zwrot ku głębszemu przygotowaniu się do roli, jaką winniśmy w harcerstwie światowem odegrać.

(Dziennik Poznański.) A. Klafkowski.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Marja Janowa Kasprowiczowa: *Dziennik.* Tom drugi. Cz. III. *Bunt.* (1922—24), Cz. IV. *Pojednanie* (1924—26). Wydawnictwo Domu Książki Polskiej, Warszawa. Str. 304. Cena zł 12,—.

Pamiętniki Marji Kasprowiczowej, składające się z notatek, spisywanych z dnia na dzień, równolegle z biegiem samego życia, są niezwykle cennym dokumentem ze względu na nieznany, intymny materjał biograficzny, dotyczący znakomitego naszego poety, Jana Kasprowicza.

Już po wydaniu pierwszego tomu *Dziennika*, obejmującego okres od 1910—1922 r., książka stała się głośna w inteligenckich środowiskach.

Wydany niedawno tom drugi, obejmujący ostatnie cztery lata życia poety, zawiera o wiele ciekawszy okres przeżyć wewnętrznych autorki oraz końcowy okres życia i twórczości znakomitego poety. W tym bowiem czasie powstały: najcudowniejsza *Księga ubogich* i *Mój świat*, w którym z najczulszą prostotą zawarty jest cały światopogląd poety i jego wyznanie wiary.

Mądre są, wnikliwe, czujne kartki *Dziennika* Kasprowiczowej. Przemawia z nich Kasprowicz w sposób zupełnie inny, aniżeli z własnych dzieł, przemawia dosłownie, już nie jako poeta, lecz jako człowiek. Utrwalono w nich żywiołową miłość poety do ukochanej żony, która w bezgranicznem oddaniu jest ową istotną siłą, ożywiającą twórczość, darzącą natchnieniem, którego wyrazem stają się przepiękne kartki ostatnich jego utworów.

Drugi tom *Dziennika* jest jednocześnie historją powstania domu Kasprowiczów na Harendzie. Tu bowiem osiadłszy, Kasprowicz stworzył ostatnie swe dzieła i tu po ciężkiej chorobie dokonał pracowitego żywota. Czem

była ta przystań na Harendzie dla strudzonego poety i jaki miała wpływ na jego ostatnie prace, o tem dowiadujemy się wiele z *Dziennika*.

Historja tych lat drugiego małżeństwa Kasprowicza, ujęta kunsztownie przez autorkę w opisy zdarzeń codziennych, żyje w *Dzienniku* swem własnem życiem i mówić będzie każdemu rozumnemu czytelnikowi, jakim poeta Kasprowicz był człowiekiem.

Obie części pamiętnika tak samo, jak i pierwsze *Moje życie z nim* i *Wojna*, dają pełny, drobiazgowo szczegółowy, pulsujący życiem obraz poety. Czyta się je z ogromnem zainteresowaniem; wszystko, co jest mu bliskie i drogie, pochłania nas. K. K.

Marja Janowa Kasprowiczowa: *Harenda. Dziennika* tom trzeci. Wydawnictwo Domu Książki Polskiej, Warszawa. Z 8 rycinami. Str. 168. Cena zł 6,60.

Dwa tomy *Dziennika* Marji Kasprowiczowej, wydane w ciągu ub. dwóch lat, wywołały w świecie intelektualnym Polski niezwykłe poruszenie. Nieoczekiwanie ukazuje się teraz *Harenda*, która według słów autorki „jest uzupełnieniem poprzednich tomów i jakby ich zakończeniem. Jest to materjał, który znalazła w ostatnich kilku zeszytach, napisanych bezpośrednio po śmierci męża. Jest to historja powstania mauzoleum — idei, która stopniowo staje się ciałem. „Harenda nie jest dla mnie tylko domem wspomnień i przeszłości, lecz symbolem życia, które samo z siebie w nowych formach wyrasta i jest wierne prawdzie swojej pomimo pozornej zmienności zdarzeń. Forma, której się uporczywie trzymam: forma dziennika, jest dla mnie może jedynie właściwa. Może uda mi się przy jej pomocy dać wyraz treści bardziej ogólnej, nakreślić w ruchu dzieje życia, w którem się przełamywały od początku i wciąż na nowo przełamują zagadnienia ludziom najbardziej bliskie, najbardziej ich niepokojące. Fakt, że piszę o sobie, że jako punktem wyjścia posługuję się sobą, stanie się trzeciorzędny i nieważny. Natomiast wysunie się na plan pierwszy inna okoliczność, że w pojedyńczym, szukającym prawdy człowieku skupiają się niejednokrotnie wszystkie nici bytu."

Pragnienie autorki zostało osiągnięte, z kart jej dziennika bowiem postać genjalnego poety, Jana Kasprowicza, wyziera ku nam wspaniałem obliczem Wielkiego Człowieka. K. K.

Aureli Drogoszewski: *Eliza Orzeszkowa 1841—1910*. Staraniem i nakładem Tow. Elizy Orzeszkowej. Skład główny w Domu Książki Polskiej. Warszawa 1933. Str. 125. Cena zł 2,—.

Ze studjum tego wyłania się duchowa sylwetka Orzeszkowej, której zarysy zbladły już w pamięci współczesnego pokolenia. A przecież Eliza Orzeszkowa jest jedną ze szczytowych postaci, któremi Polska chlubić się może przed całym światem. Wielka artystka słowa, serce miłujące, charakter niezłomny i taka nam bliska w swych dziełach przez kult pracy i człowieka pracującego.

Cierpimy głód dobrej polskiej książki, wyciągają się po nią ręce szerokiego ogółu, daremnie oglądamy się za książką Orzeszkowej, Konopnickiej,

Dygasińskiego itd. Praca prof. Drogoszewskiego w nowej szacie, gdyż niniejszy zarys ukazał się po raz pierwszy w r. 1912, przypomni ogółowi świetlaną postać Elizy Orzeszkowej. Ld.

Jan Szelejewski: *Dziecko wiejskie.* Wydawnictwo *Przyjaciela Szkoły*. Poznań. Str. 100. Cena zł 1,80.

Widzimy częste zaniedbywanie czy też ignorowanie jednego z najbardziej zasadniczych, największą wartość przedstawiającego problemu współczesnej psychologji pedagogicznej, którym jest kwestja poznania duszy dziecka wiejskiego, jako pokolenia najliczniejszej warstwy w narodzie.

Doceniając rolę i znaczenie tej kwestji, p. kol. Szelejewski wydał wyżej wspomnianą pracę, w której — jak sam zaznacza — postanowił „zebrać najważniejsze spostrzeżenia z praktyki szkolnej, dokonane na terenie wsi". Mamy więc pracę z życia wziętą, nie od „zielonego stolika". Stąd też w *Dziecku wiejskiem* widzimy przebijające się z każdego rozdziału i z każdej strony ujęcie zagadnienia z punktu widzenia teoretyzującego praktyka, w przeciwstawieniu do praktykujących teoretyków.

O oświetlenie tego problemu kruszy pióra np. w Niemczech cała plejada pedagogów tej miary, co: Heywang, Bode, Simon, Fuchs, czego nie można niestety powiedzieć o nas. Dlatego też praca niniejsza jest tem wartościowsza, że należy do nielicznych dziś jeszcze na tem polu, leżącem dotychczas niejako odłogiem.

Przytem ujęcie jak i opracowanie świadczą o gruntownej znajomości przedmiotu i szerokiem jego opracowaniu.

Broszura o dziecku wiejskiem składa się z dwóch części: pierwszej — teoretycznej i drugiej z wniosków praktycznych. Ponieważ wiadomą z socjologji jest rzeczą, że nieodparty wpływ wychowawczy na młodego wychowanka wywiera środowisko wychowawcze, stąd też w pierwszej części rozpatruje autor najpierw duszę chłopa polskiego. Następnie przechodzi do omówienia dziecka wiejskiego w okresie przedszkolnym, a dopiero potem do dziecka w wieku szkolnym.

W części drugiej — praktycznej — omawia nauczanie w szkole wiejskiej, dzieląc je na poszczególne przedmioty, jak: język polski, rachunki, przyrodę, historję, geografję, religię i przedmioty artystyczne.

Jako ostatni rozdział *Dziecka wiejskiego* widzimy „Przypisy". Porusza w nich autor sprawę odpowiedniego, racjonalnego ujęcia nowych programów ministerjalnych przedewszystkiem dla szkół niżej zorganizowanych, które winny być opracowane właśnie pod kątem znajomości duszy dziecka wiejskiego a nie jako skrót programów dla szkół III stopnia.

Liczne cytaty, zarówno naukowe jak i literackie, świadczą o kilkuletniej sumiennej pracy autora nad tą kwestją, wobec czego życzyćby należało, by *Dziecko wiejskie* znalazło się w rękach każdego nauczyciela, bo „obowiązkiem naszym — jak pisze autor — jest dobrze poznać strukturę duszy chłopa polskiego i dziecka wiejskiego, aby móc należycie i świadomie spełnić swoje zadanie".

Poznań. J. Moszyk.

St. Wiącek i J. Ciepielewski: *Czytanie w szkole powszechnej z przykładami lekcyj.* Nr. 18 Bibljoteczki: „Jak realizować nowe programy szkolne". Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1933. Str. 91. Cena zł 1,90.

Zgodnie z duchem nowych programów, autorzy traktują czytanie jako środek do poznania Polski i jej kultury — kręgosłupa nowych programów. Czytanie przestaje już być celem samym dla siebie; miejsce nudnego, odwiecznego, znienawidzonego czytania kursorycznego i statarycznego na jednym podręczniku zastępuje rozumne traktowanie przedmiotu na urozmaiconym materjale, przy pomocy różnych sposobów podejścia. Szeroko uwzględnione są samorzutne zainteresowania dzieci. Podobnie jak w arytmetyce, proponują autorzy szereg zabaw — rozrywek (rozsypanki, loteryjki, pantominizacje itp.), które zmuszają dzieci do czytania, łącząc przyjemne z pożytecznem. Autorzy ilustrują swoje wywody licznemi przykładami z praktyki, które poprzednio wypróbowali w szkole ćwiczeń przy Państw. Seminarjum Naucz. w Ostrogu n. Horyniem. Książka powyższa wyczerpuje w zupełności całość zagadnienia; omówione jest czytanie w szkole w najrozmaitszych odmianach, oraz czytanie pozaszkolne przy uwzględnieniu sposobów zachęcenia młodzieży do czytelnictwa. Gdyby czytanie było dotychczas tak traktowane, jak rozumieją je twórcy nowych programów — zjawisko powrotnego analfabetyzmu nie byłoby u nas tak rozpowszechnione, jak to ma miejsce obecnie. Książka pp. Wiącka i Ciepielewskiego musi cieszyć się wielkim popytem, skoro w ciągu kilku miesięcy ukazały się dwa wydania. Zasłużyła na to. Cz. S. (O.)

Z. Klemensiewicz: *Pogadanki o języku polskim.* Z obrazkami. Cz. I. Dla I i II kl. szkoły powszechnej. 1933. Str. 16. Cena zł 0,40.

Z. Klemensiewicz: *Poradnik dla nauczyciela do podręcznika: Pogadanki o języku polskim.* Dla I i II kl. szkoły powszechnej. 1933. Str. 15. Cena zł 0,40.

Z. Klemensiewicz: *Język polski.* Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla V klasy szkoły powszechnej. 1933. Str. 48. Cena zł 0,60.

Z. Klemensiewicz: *Poradnik dla nauczyciela do podręcznika Język polski.* Dla V kl. szk. powsz. 1933. Str. 32. Cena zł 0,80.

Wydawnictwa Książnicy-Atlasu, Lwów-Warszawa.

Podręczniki te zawierają przystosowany do wymagań nowego programu materjał gramatyczny. Pogadanki na I i II klasę szkoły powszechnej ujmują materjał za pośrednictwem obrazków, przy pomocy zagadek, szarad, wreszcie łatwych tekstów. Podręcznik dla klasy V szk. powsz. rozpadą się na trzy części. Pierwsza, to ćwiczenia, oparte na tekscie, dostarczającym uczniowi podstawy dla spostrzeżeń gramatyczno-językowych, do których prowadzi go autor drogą pytań, zadań itp., zapewniających samodzielność pracy. W części drugiej są łatwo i przystępnie sformułowane wiadomości gramatyczne, z owych ćwiczeń wynikające. Część trzecia zawiera zwięzły, alfabetycznie uporządkowany przegląd wiadomości gramatycznych, które uczeń zgodnie z programem poznał w klasach poprzednich. Podręcznik dla ucznia będzie nietylko ważną pomocą jego pracy w szkole, ale nadewszystko niezawodnym poradnikiem

w przygotowaniu domowem. Do obu podręczników ucznia opracowane zostały metodyczne poradniki dla nauczyciela. Pomostem między ćwiczeniami a uogólniającemi wiadomościami podręcznika ucznia kl. V jest jego praca poznawcza. Tę pracę myślową zorganizować i skutecznie nią pokierować jest zadaniem nauczyciela. Pomocy w tym względzie chce mu dostarczyć poradnik. Zawiera on ogólne wytyczne, które zostawiają dużą swobodę szczegółowego zastosowania, albo znów szczegółowe rozwiązania, podane dla przykładu. Szło o to, żeby pomóc nauczycielowi, który tego potrzebuje, nie krępując jednak jego samodzielności, pomysłowości, oryginalności. Ogólne założenia metodyczne rozwiązywania zagadnień gramatycznych w odnośnych klasach podano we wstępie poradnika metodycznego. K. W.

St. Tync i J. Gołąbek: *Piękna nasza Polska cała.* Czytanki polskie dla V klasy szkoły powszechnej. Książnica-Atlas, Lwów 1933. Str. 192. Cena zł 1,90.

Zupełna zgodność z nowym programem nauczania, ześrodkowanie materjału czytankowego około Polski, jej życia współczesnego i przeszłego, a poniekąd i przyszłego, przepojenie książki duchem wychowawczym, obywatelskim i państwowym, staranie o jak największe przystosowanie materjału do psychiki, do zainteresowań i potrzeb młodzieży, dobranie takiego materjału, żeby przy jego pomocy mógł nauczyciel jak najlepiej spełnić zadania dydaktyczne nauki języka polskiego, oraz podział książki na cykle, który umożliwia stosowanie nowoczesnych systemów nauczania, jak np. system ośrodków nauczania, poniekąd system projektów, chociaż przytem zostawia nauczycielowi zupełną swobodę postępowania i wyboru lektury, oto zasady, któremi kierowali się autorzy przy układzie swej książki. Materjał został dobrany przedewszystkiem z dzieł pisarzy doby dzisiejszej, nie pominięto jednak także pisarzy z okresu poprzedniego, przyczem uwzględniono tych, których utwory odznaczają się szlachetną tendencją lub pięknym językiem. Pewna liczba czytanek zawiera niefrasobliwy, uczniowski humor, są też czytanki, wzruszające, podnoszące ducha, budzące pewne pożądane uczucia podziwu lub czci dla wielkich ludzi, współczucia dla biednych i cierpiących, szacunku dla pracy ludzkiej, miłości względem rodziców. Nie brak bajek, legend, podań. Są również powiastki, informujące o wynalazkach technicznych ostatniej doby, są robinsonady, są czytanki o sporcie, ćwiczeniach fizycznych, higjenie. Na podstawie czytanek krajoznawczych, mających formę jakby wędrówki po Polsce współczesnej, dzieci mogą poznać współczesne bogactwa i pracę polską oraz najważniejsze zabytki przeszłości. W czytankach historycznych podano obrazki z dziejów kultury dawnej Polski, jak i opowiadania o wielkich postaciach i wydarzeniach z przeszłości i współczesności. K. W.

Edmund Chodak: *Dzieci w mieście.* Czytanki dla dzieci z II kl. szkoły powszechnej. M. Arct, Warszawa. Str. 160. Cena zł 1,40.

Przy doborze materjału do tej książki autor uwzględnia specyficzne właściwości psychiki dziecięcej. Wychodzi z założenia, że świat dziecięcych myśli, wyobrażeń, przeżyć, zainteresowań i spostrzeżeń oraz sposób postępo-

wania różni się od logicznego myślenia i świadomego postępowania ludzi dorosłych. Stąd w nauczaniu należy opierać się nie na tem, co jest interesujące, łatwe i proste dla nas, ale na tem, co jest interesujące, łatwe i proste dla dziecka, a co nawet często wydaje nam się bardziej złożonem i trudnem.

Wskutek takiego ujęcia książeczka *Dzieci w mieście* całkowicie odpowiada zainteresowaniom i pragnieniom dzieci, jest pozbawiona wszelkich naukowych opisów, wszelkiego moralizowania i tego wszystkiego, co dla dziecka jest obce i nudne. Na tle miasta, zmieniającego swój wygląd w różnych porach roku, występują z całym realizmem odtworzone postacie dzieci żywych, ruchliwych, których główną czynnością jest zabawa. Język tej książeczki jest niezmiernie prosty, jednak żywy i bezpośredni. Niema tu trudnych i niezrozumiałych dla dziecka zwrotów, niema wyrazów, oznaczających pojęcia abstrakcyjne, niema tematów i wierszyków, które byłyby nieciekawe i nudne. K. W.

Edmund Chodak: *Ćwiczenia polskie* dla klasy II szkoły powsz. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1933. Str. 37. Cena zł 0,80.

Zgodnie z wynikami swych teoretycznych i praktycznych badań autor doszedł do wniosku, że wytworzenie się nawyków bezbłędnego pisania zachodzi najłatwiej wówczas, gdy uczeń czynnie ustosunkowuje się do pracy pisania i dokładnie uświadamia sobie jej przebieg. Stąd też *Ćwiczenia polskie* zostały tak ułożone, że obok ciekawej dla dziecka treści, ujętej w formę krótkich powiastek i wierszyków, zawierają pewnego rodzaju łamigłówki, jak przestawianie lub wpisywanie odpowiednich wyrazów, co interesuje dziecko a zarazem zmusza je do obmyślenia i zupełnie świadomego pisania. Autor przywiązuje również dużą wagę do ćwiczeń słownikowych, uważając, jak to zaznacza w swej *Dydaktyce i metodyce języka polskiego*, że są one „pierwszym krokiem do świadomego i zorganizowanego kształtowania i rozwijania mowy dziecka". K. W.

Edmund Chodak: *Wskazówki metodyczne* do Elementarza *Moja pierwsza książeczka.* Wyd. M. Arcta, Warszawa 1933. Str. 37. Cena zł 0,60.

Wskazówki metodyczne obejmują tak metodę zdaniową jak i wyrazową. Podają one wiele rzeczy nowych, ciekawych, bardzo wartościowych. Na początku autor przedstawia nam w zwięzłym zarysie podstawy nauki czytania i pisania, które winny być podwaliną tak metody zdaniowej jak i wyrazowej. Zkolei omawia swą metodę zastosowaną w obu typach elementarza *Moja pierwsza książeczka.* Metoda ta, którą autor nazywa metodą syntetyczno-analityczną, zyskała całkowite uznanie sfer nauczycielskich i naukowych. Po wyjaśnieniach ogólnych daje autor próbę rozplanowania materjału, który powinien być przerobiony w okresie miesiąca. Dalej przychodzi autor do omówienia poszczególnych, kolejno po sobie następujących lekcyj i udzielania odpowiednich wskazówek i wyjaśnień, dotyczących obu metod nauczania początków czytania i pisania: zdaniowej i wyrazowej. *Wskazówki metodyczne* Ed. Chodaka, cenionego dziś autora podręczników, są więc niezbędną pomocą dla każdego nauczyciela szkół powsz. K. W.

Józef Delmont: *Przygody łowcy zwierząt egzotycznych*. Z oryginału niemieckiego pt. *20 lat łowów na grubego zwierza*, przełożył Włodzimierz Topoliński. Z 4 tabl. Bibljoteka „Iskier", tom 47. Str. 229. Cena zł 5,40.

Józef Delmont: *Mieszkańcy dżungli, kniei i stepu*. Z oryginału niemieckiego pt. *20 lat łowów na grubego zwierza* przełożył Włodzimierz Topoliński. Z 4 tabl. Bibljoteka „Iskier", tom 48. Stron 181. Cena zł. 4,80.

Największą zaletę książek Delmonta stanowi fakt, że autor sam jest owym łowcą zwierząt, sam przeżywał opisane barwne przygody, nie jest on naukowcem ani żądnym przygód i podróżującym dla przyjemności bogaczem, lecz młodzieńcem — niedorostkiem, zdobywającym w ciężkiej pracy i z narażeniem życia kawałek codziennego chleba.

Józef Delmont, jak sam twierdzi, ma duszę awanturnika w szlachetnem rozumieniu tego słowa. Pociągają go nieznane kraje, ich flora a zwłaszcza fauna. Ale wyobraźnia mu nie wystarcza, musi oglądać na własne oczy, jak ujarzmione w cyrku dzikie bestje żyją na wolności, jakie mają obyczaje i czem się różnią od swych braci, żyjących w niewoli. Szczegółowe opisy łowów z podaniem techniki budowania wszelkiego rodzaju pułapek i zasadzek, później transportu złowionych zwierząt do krajów cywilizowanych, budzą w czytelniku nie słabnące do ostatniej strony zainteresowanie.

Mieszkańcy dżungli, to jakgdyby szereg monografij, opracowanych przez wnikliwego i miłującego zwierzęta biografa. Autor pragnie, aby czytelnik poznał świat zwierzęcy od strony jego swoistej socjologji i moralności i cel ten osiąga. Obrazy przyjaźni, poświęcenia, macierzyńskiej miłości, współpracy itd. są zaprzeczeniem pospolitej nazwy „dzikie bestje", której dla określenia władców dżungli używamy. Książka jest ciekawa i pouczająca. K. W.

Kazimierz Konarski: *Tajemnica zegara królewskiego*. Bibljoteka „Iskier", tom 49. Str. 221. Cena zł 4,20.

Niezwykła ciekawa fabuła powieściowa, piękna forma literacka oto walory tej książki jako dzieła sztuki. A zarazem jest dziełko to o głębokiem podłożu wychowawczem, ukazującem duchowe oblicze naszych bojowników o niepodległość w dobie powstań narodowych. Niemniej wielką zaletą dydaktyczną książki Konarskiego jest jej instruktywność i zarówno tło epok powstaniowych jako i zdarzenia są wiernem odbiciem faktów historycznych.

Zygmunt Wyrobek: *Harcerz w polu*. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów. Str. 196, ryc. 29. Cena zł 2,80.

Treść książki jest nader obfita i pouczająca. Uczy nas terenoznawstwa, uczy, jak rozwijać słuch i wzrok oraz spostrzegawczość, omawia zwiady w małych grupach i większych zespołach, a przytem daje olbrzymią ilość gier harcerskich i zabaw w polu. Podchodzenie trop w trop za wrogiem, mylenie pogoni, zasadzka, sygnalizacja, szkicowanie i wiele innych harcerskich ćwiczeń ujął autor w sposób zwięzły i zajmujący i objaśnił je rycinami z życia harcerstwa.

Opinje fachowych recenzentów i wzięcie w kołach harcerskich zarówno jak ponowne wydanie są niezbitym dowodem wartości książki. K. W.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

Joteyko Tadeusz (ur. 1872) kompozytor polski, utwory orkiestralne, fortepianowe itp. i opera „Zygmunt August".

Jouffroy Teodor (1796—1842) filozof francuski, zwolennik uniezależnienia psychologji od metafizyki i fizjologji.

Józefczyk Andrzej (1816—1878) dyrektor semin. naucz., autor „Listów pedagogicznych brata do siostry".

Jubiloso *wł.* w muz. radośnie.

Judaizm kierunek filozofji żydowskiej w I i II w. przed Chr. w duchu filozofji greckiej.

Jullien Marek Aureljusz (1775—1848) pracownik utworzonej przez konwent francuski Kom. Wyk. Ośw. Publicznego. Opracował „Ogólny szkic wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego". Opierał się na filozofji Locke'a, Condillac'a i Rousseau'a. Jego koncepcje wychowawcze popularyzował w Polsce J. K. Krzyżanowski (zob.).

Jundziłł Józef (1794—1887) przyrodnik, autor pracy: „Opisanie roślin w Litwie, na Wołyniu, Podolu i Ukrainie".

Jundziłł Stanisław (1761—1847) autor „Botaniki stosowanej" i „Zoologji".

Jung C. G. współczesny psycholog, docent psychjatrji w uniw. w Zurychu, psychoanalityk, autor kilku głośnych prac psychologicznych.

Junge Fryderyk (1832—1905) reformator nauczania przyrody żywej w Niemczech, które oparł na podstawie biologicznej; był przeciwnikiem systematyki w nauczaniu przyrody. Podstawowem pojęciem jego metodyki jest „Lebensgemeinschaft", co oznacza ogół istot żyjących w pewnem środowisku (np. las, pole, rzeka), tworzących „zespoły życiowe". Domagał się wprowadzenia ucznia w istotę przyrody.

Jurgielewicz Aleksander (1835—1896) nauczyciel ludowy, autor prac: „Organizacja najpierwszego nauczania", „Wskazówki metodyczne do nauki początków języka ojczystego".

Ponieważ przez niedopatrzenie opuszczono na str. 79 objaśnienia wyrazów, następujących alfabetycznie po **Indoeuropejskie języki,** przeto podajemy poniżej

dalszy ciąg słów, należących do litery

I

Indukcja *ł.* droga badań od szczegółów do ogółu, *Indukcyjna metoda*, stosowana głównie w naukach przyrodniczych, polega na obserwowaniu faktów, eksperymentowaniu, tłumaczeniu danych obserwacyjnych przez hipotezy, o zależnościach zdarzeń oraz o wysnuwaniu z tych hipotez wniosków o innych faktach (Bacon).

Stuart Mill sformułował 5 kanonów met. i. (kanon = prawidło, przepis): met. zgodności, m. różnicy, m. zmian towarzyszących, m. reszt, m. łączna zgodności i różnicy.

Indukcyjne choroby powstają na tle nerwowem, np. histerja masowa w szkołach żeńskich. Osobniki podatne na sugestję „zarażają się" od jednego chorego i następują ataki histeryczne t. zw. klasowe.

Indyferencja *ł.* obojętność w jakiejś akcji.

Indyferentyzm *ł.* w metafizyce przyjęcie niezależności woli od pobudek.

Indywidualizacja nauczania polega na dostosowaniu nauczania do indywidualności ucznia. Jest to możliwe tylko w nauczaniu jednostkowem (domowem), lecz nie zbiorowem, gdyż u dzieci zauważyć się dają znaczne różnice indywidualne. Niektóre z tych różnic dają się ująć ogólnie w typy, jak np. typ wzrokowców, słuchowców, ruchowców, lub w typy charakteru: (dziecko ambitne, bierne, naśladowcze, rozpieszczone itp.), wreszcie w typy usposobień czyli temperamenty (zob.). Nie dają się jednak ująć pod wspólny mianownik specjalne uzdolnienia. Organizowanie oddziałów wedle cech indywidualnych jest w praktyce bezcelowe, gdyż cechy te ulegają częstym zmianom w rozwoju jednostek, uzależnionym od różnych okoliczności. (Zob. korelacja, system mannheimski, przedmiotowy system nauczania; selekcja itp.)

Lit.: Koniński: „Szkoła na miarę". Parkhurst: „Wykształcenie według planu daltońskiego", Nawroczyński: „Zasady nauczania", „Uczeń i klasa".

Indywidualizm *I.* kierunek w etyce, wedle którego jednostka ma prawo starać się o pełny rozwój własnej osobowości, wykorzystując swoiste cechy psychiczne, uzdolnienia, warunki materjalne itp. w przeciwieństwie do tendencji, która na plan pierwszy wysuwa interes grupy społeczeństwa lub państwa.

Indywidualizm pedagogiczny opiera się na psychologji indywidualnej (zob.), poczęści na pedagogice humanistycznej, przejawia się nadawaniem szczególniejszej wartości temu, co w wychowanku oryginalne, samorodne; stąd dążność do rozszerzenia swobody wychowanka, do wychowywania od wewnątrz do indywidualizowania. Rzecznikami tego kierunku byli: Montaigne, Locke, Rousseau, Herbart, Ellen Key i i. Przeciwstawieniem *i. p.* jest pedagogika socjalna (zob.).

Indywidualna psychologja. Zasadniczem pojęciem *i. p.* jest jedność i całość osobowości, płynąca z dążeń celowych. Każda jednostka już w dzieciństwie ma właściwy sobie plan życiowy. Zapomocą odpowiednich metod *i. p.* stara się poznać ową linję kierunkową, ów plan życiowy i w ten sposób dojść do zrozumienia różnych przejawów życia jednostki. Twórcą *i. p.* jest uczeń Freuda Alfred Adler.

Lit.: Adler A.: „Psychologja indywidualna", Chmaj L.: „Teorja pedagogiczna psych. indywidualnej", Gutman L.: „Na marginesie wskazań psych. indywidualnej".

Indywidualność *I.* zespół cech fizycznych i duchowych jednostki, ujętych strukturalnie jako odrębna całość. Każde dziecko jest indywidualnością tj. jego życie fizyczne i duchowe tworzy niepodzielną jedność i całość, różniącą się od wszystkich innych. Ilu uczniów w klasie, tyle indywidualności. Pedagogika współczesna stawia więc postulat poznania i uwzględniania indywidualności każdego ucznia (zob. indywidualizm pedagogiczny).

Lit.: Karpowicz St.: „Indywidualność i jej kształcenie", Key E.: „Indywidualność". O różnicach indywidualnych charakteru szczegóły: Rusk: „Pedagogika eksperymentalna", Danysz A.: „O wychowaniu", Zienkowski W.: „Psychologja dziecięctwa".

Indywidualności karta (psychogram). Naukowa metoda badania indywidualności (met. psychograficzna Sterna) zmierza na podstawie odpowiedniego schematu do przedstawienia charakterystyki danego osobnika w celu a) uzyskania materjału naukowego do badań indywidualności, b) uzyskania wytycznych przy opracowywaniu biografij wybitnych ludzi, c) służy celom wychowawczym i poradnictwu zawodowemu. *I. k.* obejmuje działy: 1) środowisko, 2) stan i rozwój fizyczny, 3) rozwój duchowy i usposobienie (kwestjonarjusz hamburski). Szczegóły w pracach: Rowid

H.: „Psychologja pedagogiczna”, Sokal Kl.: „Karta indywidualności dziecka”, Szuman St.: „Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności”, Buckingham B. R.: „Praca badawcza na terenie szkoły”. (Zob. wolna charakterystyka.)

Infantylizm *ł.-gr.* stan dziecięcy w ustroju dorosłym, nienormalne pozostanie na poziomie dziecięcym w wieku późniejszym.

Inferencja *ł.* wnioskowanie.

Infiks *ł.* wstawiona głoska w środku wyrazu.

Infima *ł.* najniższa klasa w dawnej szkole.

Infima species *ł.* w logice klasa najniższa, nie dająca się już rozkładać.

Infirmerja *fr.* osobna izba chorych w internacie, na kolonji letniej itp.

Inicjatywa *ł.* wystąpienie z projektem, popęd do działania, cecha bardzo ważna w życiu nauczyciela.

Inkoherencja *ł.* rozprężenie umysłowe, brak powiązania treści w mowie, objaw charakterystyczny dla t. zw. wczesnego otępienia.

Inkubacja *ł.* czas od chwili zakażenia do wystąpienia objawów choroby (zob. choroby zakaźne).

Innerwacja *ł.* unerwienie.

Inquieto *wł.* w muz. niespokojnie.

Insania *ł.* obłąkanie.

Inscenizacja czytanek. Niektóre czytanki (powiastki) dają się łatwo podzielić na role i wykonać w formie dialogu scenicznego względnie przedstawienia. Korzyści: rozwija się inicjatywa, dobrowolny wysiłek, współdziałanie dzieci z dziećmi i nauczycielem, radość z tworzenia i pokonywania trudności, wczuwanie się głębsze w treść, powiązanie swoich przeżyć z przeżyciami postaci utworu itd. (zob. teatr szkolny).

Insektologja *ł.-gr.* nauka o owadach.

Insensibile *wł.* w muz. nieznacznie.

Insomnia *ł.* bezsenność.

Inspektorat szkolny. Rozp. Prez. Rzp. P. z 4 lipca 1933 z mocą ustawy zreorganizowano dotychczas. inspektoraty i rady szk. powiatowe na *inspektoraty obwodowe*. Obwód szkolny obejmuje jeden lub więcej powiatów, a na jego czele stoi *inspektor szkolny*, który podlega bezpośrednio kuratorowi okręgu szk. i jest w obwodzie władzą pierwszej instancji w zakresie organizacji, kierownictwa i nadzoru pedagogicznego i administracyjnego nad publicznem szkolnictwem powsz. i wychowaniem przedszk.; pełni ponadto nadzór nad prywatnemi szkołami powszechnemi, nad prywatnemi zakładami wych. przedszkolnego i nad oświatą pozaszk.

W skład inspektoratu wchodzą w odpowiedniej liczbie *pracownicy pedagogiczni* (zob.) i administracyjni. (Zob. obowiązki i kompetencje inspektora szkolnego, władze szkolne.)

Instabile *wł.* w muz. niestałe.

Instante *wł.* w muz. naciskając.

Instruktor *ł.* osoba, udzielająca objaśnień i pouczeń zawodowych, nauczyciel.

Instrumentacja *ł.* sposób zestawienia instrumentów w orkiestrze (zob. muzyczne instrumenty).

Instynkt *ł.* wrodzona, powszechna skłonność w pewnej grupie istot żywych do świadomego zachowywania się pod wpływem pewnych podniet w sposób naogół korzystny dla jednostki, grupy lub gatunku, choćby się tej korzyści nie znało zgóry.

Rozróżniamy instynkty:

a) *osobnicze*, objawiające się dążeniem do zabezpieczenia istnienia danego osobnika lub jego gatunku (*i.* zdobywania pożywienia, *i.* unikania niebezpieczeństw itp.),

b) *społeczne*, jak np. *i.* do szukania towarzystwa, do wymiany usług z drugiemi istotami żywemi, solidarność, potrzeba stwarzania i szanowania pewnych norm, reguł zachowania się, potrzeba nagradzania tych, którzy przynoszą pożytek grupie, a prześladowania tych, którzy ją rozbijają, gotowość do ofiar w obronie grupy itd. Objawy tych instynktów spotykamy i u dzieci (organizowanie zabaw, tworzenie band itp.). Wychowawcy mają wielki trud, żeby rozbudzić uśpione w dzieciach instynkty społeczne i pomóc im do zwycięstwa w walce z instynktami osobniczemi. Tą drogą dziecko staje się lepsze, moralne.

Lit.: Witwicki W.: „Psychologja", Zienkowski W.: „Psychologja dziecięctwa", Bovet P.: „Instynkt walki", Dougall Mc.: „Psychologja grupy", Saxby I.: „Kształcenie postępowania".

Instynktowne ruchy (np. ssanie u niemowlęcia, dziobanie ziarn u piskląt) są wykonywane na podstawie samych wyobrażeń spostrzegawczych.

Instytut Pedagogiki Specjalnej państwowy, założony w Warszawie w r. 1922. składa się z oddziałów: 1) kształcenia na naucz. zakładów głuchoniemych, 2) kształcenia na naucz. zakładów dla ociemniałych, 3) na naucz. dzieci moralnie upośl., 4) naucz. dzieci umysłowo upośl. Oprócz tego *i.* zajmuje się badaniami naukowemi w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego.

Instytut Rousseau'a w Genewie (Institut J. J. Rousseau, Genève) jest uczelnią pedagogiczną dla osób, pragnących się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu. Wykładane są przedmioty: psychologja eksperymentalna, psychologja dziecka, antropometrja, choroby dziecięce, patologja dziecka, psychologja i pedagogika dzieci anormalnych, wychowanie moralne, historja i filozofja rozmaitych pedagogów, higjena szkolna, socjologja pedagogiczna, dydaktyka eksperymentalna i wreszcie rysunki i prace ręczne dla wychowawczyń przedszkoli.

Wydaje prace pedagogiczne i czasopismo miesięczne: „L'Intermédiaire des Educateurs".

Instytutor *l.* nauczyciel szkolny.

Intelekt *l.* umysł, ogół czynników pojmowania, poznawania, myślenia, pamięć, uwaga itd.

Intelektualizm *l.* (intelligere = spostrzegać, zrozumieć, poznać) kierunek w psychologji, polegający na twierdzeniu, że podstawa życia duchowego tworzy myślenie (przedstawienia, myślenia, sądy) a uczucia i wola są podrzędne (Herbart, Wundt).

W etyce — wedle Platona — człowiek mądry jest przez to samo moralny, cnota bowiem opiera się na wiedzy.

Intelektualizm pedagogiczny. W dobie humanizmu ideałem intelektualnym był człowiek, który nabył wiedzę antyczną. Wychowanie w wieku oświecenia opierało się na kulcie rozumu, ideałem był człowiek wszechstronnie oświecony, który tak postępuje, aby jemu było dobrze z ludźmi i ludziom z nim (postulat Kom. Ed. Nar.) Późniejsi indywidualiści opierają wychowanie na kształceniu umysłu, z pewnem niedocenianiem sfery uczuć i woli.

Lit.: Horoch: „Intelektualizm a woluntaryzm", Zychliński „Intelektualizm św. Augustyna".

Inteligencja *l.* sprawność poznawcza, zdolność do poprawnego rozumowania, definicje zresztą są różne. Według Sterna (zob.) jest to zdolność przystosowywania się do nowych warunków i zadań życia. Wł. Dawid (zob.) uważa, że istotą inteligencji jest myślenie czyli przebieg wyobrażeń, zdążających ku jakiemuś celowi i działaniu, które osobnik przewiduje i w tym kierunku usiłuje regulować ów przebieg. Wundt (zob.) uważa *i.* jako kom-